

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA

ORLANDO DE PAULA

**Noções de coesão na visão de
formandos em Letras**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ORLANDO DE PAULA**Noções de coesão na visão de formandos em Letras**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Aprovado em: 10 de março de 2009

Banca Examinadora

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Correa (presidente)

Instituição: FFLCH - USP

Assinatura: _____

Profª. Drª. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Instituição: FFLCH – USP

Assinatura: _____

Profª. Drª. Helena Hathsue Nagamine Brandão

Instituição: FFLCH – USP

Assinatura: _____

Profª. Drª Raquel Salek Fiad

Instituição: UNICAMP

Assinatura: _____

Profª. Drª. Fabiana Cristina Komesu

Instituição: UNESP

Assinatura: _____

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
STAMIC

Paula, Orlando de.

Noções de coesão na visão de formandos em Letras / Orlando de Paula; orientador Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. -- São Paulo, 2008.
174 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Coesão textual. 2. Coerência textual. 3. Linguagem – Interação. 4. Heterogeneidade. I. Título. II. Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves

Ao meu pai,
Benedito Clementino de Paula (*in memoriam*)
e
à minha mãe,
Antonia da Silva Paula.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Benedito Clementino de Paula, pela vida, pelo amor, pela energia, pelo exemplo de vida, de luta, de caráter, de trabalho...por tudo.

À minha mãe, Antonia da Silva Paula, pela vida, pelo amor, pela ternura, pelo sofrimento, pela humildade, pelo apoio silencioso, principalmente nos momentos mais tempestuosos desta jornada...por tudo.

À minha irmã, Maria Inês de Paula Vilar, pela amizade e carinho.

À Rosana Lourdes de Castro, pelo carinho e apoio, principalmente nos momentos mais difíceis desta jornada.

À Roseli H. D. Rodrigues, pela amizade e pelo incentivo.

À Isa Stoeber, pela preciosa sugestão.

À Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, por me estimular a entrar no doutorado.

À Vilma de Miranda, pelas reflexões e constelações.

Ao grupo de estudos *Práticas de leitura e escrita em português língua materna/FFLCH - USP*, pelas discussões, pelas críticas e pelas sugestões.

À Universidade de Taubaté-UNITAU, pela concessão do benefício da bolsa de estudos e da redução de encargos docentes.

Aos amigos da UNITAU que me apoiaram, dentre eles, Eveline M. T. Oliveira, Andréia Alda Valério e Terezinha de Jesus e Cunha.

Às bibliotecárias da Biblioteca de Letras da UNITAU, dentre elas Luciene e Laura, pelo atencioso atendimento.

À Vera e Célia da PRPPG da UNITAU, pela atenção e eficiência.

Aos amigos da Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba que me apoiaram.

A todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste trabalho.

Um agradecimento muito especial ao **Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa**, pela habilidade, competência, paciência e atenção.

e

A todos os anjos e serafins que me acompanharam nessa caminhada

e,

acima de tudo e de todos, a

Deus!

EPÍGRAFE

E já não sou eu que ajo
É o outro que age por mim
E já não sou eu que vive
É o outro que vive por mim
E já não sou eu que penso
É o outro que pensa por mim
E já não sou eu que ando
É o outro que caminha por mim
compreende por mim
ama por mim
sente por mim
chora por mim
ri por mim

a vida é conflito é luta é diálogo é solidão
a vida é dialógica por natureza

E já não sei o que sei
“eu só tenho a certeza de que muito pouco eu sei
eu nada sei”.

RESUMO

PAULA, Orlando de. **Noções de coesão na visão de formandos em Letras**. 2008. 174 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Este trabalho tem como objetivo verificar as noções de coesão textual que se manifestam nos procedimentos lingüísticos de formandos do curso de Letras e como se manifestam, para, assim, reconhecer a concepção que esses alunos têm de coesão textual. O corpus sob análise foi produzido por formandos do curso de Letras de universidades públicas e particulares do Brasil ao responderem à questão de Lingüística e Língua Portuguesa da prova do Exame Nacional de Cursos-2001 (Provão), a qual tinha como pressuposto o conhecimento sobre coesão textual, pois versava sobre o uso de mecanismos coesivos em um texto produzido por uma menina de 10 anos. O percurso metodológico a que esta pesquisa obedece parte da verificação de como a presença ou a ausência de noções de coesão são marcadas nesses textos. A sustentação deste trabalho, do ponto de vista teórico, está no pressuposto de que a manifestação verbal do discurso desses universitários se dá por sujeitos constituídos social e historicamente. Para tanto, está fundamentado em uma perspectiva enunciativo-discursiva, apoiando-se no conceito de interacionismo dialógico bakhtiniano entre interlocutores e entre discursos, e, em decorrência dessa relação interdiscursiva, no conceito de heterogeneidade(s) enunciativa(s) de Authier-Revuz (1990). De acordo com os resultados, as formas de manifestação de noções de coesão textual ocorreram por meio de marcas relacionadas com o conceito de heterogeneidade mostrada marcada e não-marcada, caracterizando diversas noções de coesão textual com ancoragem em uma concepção tradicional de linguagem.

Palavras-chave: Coesão e Coerência Textuais. Linguagem. Interação. Heterogeneidade.

ABSTRACT

PAULA, Orlando de. **Cohesion notions in the vision of Letters course students**. 2008. 174 f. Thesis (Doctoral in Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

This research goal is to verify if the notions of textual cohesion are presented in the linguistic procedures of Letters course students, and if so, how they are presented. These information will make it possible to recognize the conception that these students have about the textual cohesion. The corpus under analysis was produced by students of public and private Letters course graduation in Brazil while they answered to the Linguistic and Portuguese tests from the National Courses Examination – 2001 (PROVÃO), which had as based theory the knowledge of textual cohesion, since it was about the use of cohesion mechanisms in a text which was produced by a 10 year girl. This research methodology is part of a verification of how a presence or absence of cohesion notions are marked in these texts. This work is based on the theories that support the idea that the verbal manifestation of the university students' discourse is historically and socially constructed. This way it is based on an enunciative-discursive perspective, having support on the bakhtinian dialogic interactionism between interlocutors and speeches and, in result of this interdiscursive relation, from Authier-Revuz's enunciative heterogeneity concept. The results show that the forms of manifestation of textual cohesion notions are presented by means of marks related to the marked and unmarked heterogeneity concept, which shows many different notions of textual cohesion with support on a traditional conception of language.

Keywords: Textual Cohesion and Coherence. Language. Interaction. Heterogeneity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Porcentagem dos tipos de respostas	78
Tabela 2- Coesão textual e atitude apreciativa	101
Tabela 3- Coesão textual e atitudes normativa e apreciativa	102
Tabela 4- Coesão textual e atitude explicativa	107
Tabela 5- Coesão textual e elementos metalingüísticos	112
Tabela 6- Noções de coesão textual	117
Tabela 7- Problemas e propostas de solução em textos classificados pelo uso de palavras e/ou expressões específicas	118
Tabela 8- Coesão e coerência textuais e atitudes normativa, apreciativa e explicativa	126
Tabela 9- Problemas e propostas de solução em textos classificados pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas	127
Tabela 10- Recursos coesivos empregados nas retextualizações dos textos classificados como ‘retextualização’	137
Tabela 11- Recursos coesivos empregados nas retextualizações dos textos classificados como ‘retextualização e justificativa’	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO	21
1.1 A linguagem como forma de interação e as noções de enunciação, de interação, de sujeito e de texto	21
1.2 A Linguística Textual e os conceitos de coesão e coerência textuais	28
1.2.1 Um pouco de história	28
1.2.2 Um campo transdisciplinar	31
1.2.3 Os conceitos de coesão e coerência textuais: autores estrangeiros	33
1.2.4 Os conceitos de coesão e coerência textuais: autores brasileiros	43
1.3 Interação e heterogeneidade numa abordagem discursiva	47
1.4 Discurso e interdiscurso	54
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
2.1 O <i>corpus</i> e a classificação dos tipos de respostas	57
2.2 Conseqüências metodológicas da opção teórica adotada	61
2.3 Procedimentos de análise	63
2.3.1 Tipos de respostas: Retextualização e justificativa, Justificativa e Retextualização	64
2.3.2 Formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da heterogeneidade mostrada marcada	67
2.3.2.1 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões específicas	68
2.3.2.2 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas	72
2.3.2.3 Forma de manifestação pelo uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual	72
2.3.3 Forma de manifestação de noções de coesão textual por meio da heterogeneidade mostrada não-marcada	73
2.3.4 Comparação entre as formas de manifestação: heterogeneidade	

mostrada marcada e heterogeneidade mostrada não-marcada	76
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS TEXTOS	77
3.1 Primeiro tipo de análise: tipos de respostas	77
3.2 Segundo tipo de análise: Formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da heterogeneidade mostrada marcada	79
3.2.1 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões específicas	79
3.2.1.1 Coesão textual e atitude normativa	80
3.2.1.2 Coesão textual e atitude apreciativa	86
3.2.1.3 Coesão textual e atitude explicativa	103
3.2.1.4 Coesão textual e elementos metalingüísticos	108
3.2.2 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas	119
3.2.3 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual	128
3.3 Terceiro tipo de análise: Forma de manifestação de noções de coesão textual por meio da heterogeneidade mostrada não-marcada	130
3.4 Quarto tipo de análise: Comparação entre as formas de manifestação: heterogeneidade mostrada marcada e heterogeneidade mostrada não-marcada	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	166
BIBLIOGRAFIA	171
ANEXO	174

INTRODUÇÃO

Focalizo, neste trabalho, a questão discursiva de Lingüística e Língua Portuguesa do Exame Nacional de Cursos/2001 (Provão) aplicada aos alunos do 4º ano do curso de Letras de universidades públicas e particulares, dirigindo meu olhar para a resposta dada a ela por esses universitários no sentido de observar o que nela se manifesta sobre coesão textual e como se manifesta.

O Exame Nacional de Cursos¹, doravante ENC, mais conhecido como Provão, foi criado pelo Ministério da Educação, em 1995, com o intuito de apresentar um diagnóstico da realidade universitária brasileira e assim expor as “vísceras do mundo acadêmico no país” (REVISTA DO PROVÃO, 2001, p. 6), pretendendo ser “um instrumento para avaliar os cursos superiores brasileiros, diagnosticar as deficiências e contribuir para melhorar a qualidade da educação”². A partir de 2004, esse sistema de avaliação foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE, que integra o Sistema Nacional de Avaliação Superior-SINAES.

De acordo com o objetivo desse exame, a intenção estava na contribuição para a melhoria da qualidade de ensino oferecido nos cursos superiores pelas diversas instituições de ensino no país. Cabe questionar, no entanto, a eficácia dessa avaliação dados seus objetivos gerais e os específicos para cada curso. É claro que, como instrumento de avaliação, mesmo não conseguindo atingir plenamente os seus objetivos, a exposição das “vísceras” do ensino superior já se torna um fator positivo. Mas instrumentos de avaliação em nível federal, estadual e municipal já vêm sendo aplicados há alguns anos. Há que se considerar também que, no Brasil, a mudança de governo implica também uma mudança na política educacional. E o resultado desses instrumentos, de acordo com as mais recentes aplicações e resultados divulgados pela mídia, de modo geral, tem sido insatisfatório, senão satisfatório em poucos casos.

Castro (2007) alerta para o fato de que esses exames, ao objetivarem a qualidade de ensino dos cursos superiores, não retratam fielmente a aprendizagem do sujeito avaliado, uma vez que se trata de uma única prova. Além disso, essa pesquisadora chama a atenção para o

¹ O Exame Nacional de Cursos-Provão foi criado em 1995 e aplicado pela primeira vez em 1996. Em 2004 foi instituído o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE para substituí-lo. Esse exame integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

² Revista do Provão, 2001, p. 8.

fato de essa avaliação procurar retratar não apenas os cursos superiores, mas todo o processo de ensino vivido pelo aluno, “já que não é somente o ensino superior o responsável pela formação do sujeito, mas também todo o percurso escolar, traçado desde a educação infantil, aliado às práticas sociais de leitura e de escrita mantidas por ele durante toda sua vida” (CASTRO, 2007, p. 12). E assim, o desempenho do estudante nessa prova vai depender de todo o processo educacional que ele viveu, não apenas do processo de ensino do curso superior.

Apesar da relevância de se refletir sobre a eficácia do exame, não pretendo discutir seus pontos positivos e negativos, retomando uma discussão sobre a crise da educação brasileira. Para ser mais específico, na discussão sobre os objetivos do ENC/2001, volto minha atenção, dentre os vários cursos avaliados, para um curso que tem como um de seus objetivos principais a formação de professores: o curso de Letras. Para refletir sobre a realidade desse curso, levanto a seguinte questão: o que se espera de alunos que são recém-formados no curso de Letras e que, na sua maioria, provavelmente exercerão o papel de docentes?

Como uma possível resposta a essa questão, o encarte publicado na Revista do Provão (2001, p. 12) sugere:

esperam-se de um bacharel em Letras competências específicas que o distingam de uma pessoa com boa formação geral, mas não específica na área. Este é um ponto essencial, visto que o domínio da linguagem em geral e de seus múltiplos recursos expressivos (inclusive os estéticos) constituem um bem partilhado por todos os integrantes de cada comunidade sócio-lingüística.

Acrescente-se a essa informação a opinião do professor Francis Henrik Aubert, membro da Comissão de Letras do provão 2001: “a boa formação geral e o domínio do registro culto constituem (ou deveriam constituir), não um ponto de chegada e sim um pressuposto”³. Segundo os responsáveis por essa publicação, o domínio da metalinguagem, da análise crítica dos fenômenos lingüísticos e literários, a capacidade de atuar como multiplicador na área, a capacitação para a pesquisa e para a solução de problema de natureza lingüística devem ser somados a esse pressuposto.

Aquela mesma publicação elenca, ainda, as habilidades e os conteúdos avaliados no ENC. Dentre essas habilidades estão: compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados; ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras; descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e

³ Revista do Provão, 2001, p. 12.

pragmáticas de variedades da língua portuguesa em diferentes contextos; e interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação (REVISTA DO PROVÃO, 2001, p. 13). Dentre os conteúdos, de forma geral, destaco: fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, semântica, aspectos pragmáticos, discursivos, sociais, psico-cognitivos e culturais da linguagem, teorias da aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita.

Diante desse conjunto de competências, habilidades e conteúdos que se espera de um profissional da área de Letras, como uma resposta institucional à questão inicial cabe outra pergunta: essas competências, habilidades e conteúdos foram desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Letras? Essa pergunta é difícil de ser respondida, pois envolve vários fatores que, de alguma forma, devem ter sido objeto de discussão da Comissão do curso de Letras instituída e autorizada pelo Ministério da Educação a elaborar a prova.

Se essa exigência é de grande responsabilidade para o aluno, para a instituição de ensino onde esse aluno estudou não é diferente. Para o aluno, pois precisa mostrar um domínio de competências, habilidades e conteúdos tão complexos; para a instituição, porque terá seu nome em jogo dependendo do resultado que o aluno apresentar.

Nesse jogo de responsabilidades, um fator a considerar é que, apresentando ou não um resultado satisfatório, o aluno, uma vez formado, ministrará aulas de português pelo país afora e com as marcas do processo de ensino por que passou. Outro fator é que as medidas educacionais resultantes dessa avaliação, visando à melhoria dos cursos superiores, que só terão os seus efeitos a médio prazo, não atingirão esse aluno, pois ele já estará em pleno exercício da profissão.

Retomo, então, a questão inicial para refletir sobre essa avaliação e sobre a realidade de um curso que tem como objetivo a formação de professores, enfocando especificamente o futuro profissional do curso de Letras formado por universidades públicas e particulares. Trata-se, portanto, de uma discussão já existente em nosso país acerca da qualidade de ensino das universidades públicas comparativamente às universidades particulares, segundo a qual, de modo geral, as universidades públicas oferecem um ensino de melhor qualidade. Não é, entretanto, meu intuito discutir qual é a melhor. Diante desse rico e importante material que constitui o ENC/2001, já que possibilita aferir competências, habilidades e conteúdos tão variados, o que me instigou a querer conhecer mais de perto essa realidade é saber como determinado conteúdo e habilidade se manifestaram nessa prova e o que isso significa para a realidade do professor de língua portuguesa atualmente, fazendo uma reflexão sobre o

processo de ensino-aprendizagem vivido pelos alunos do curso de Letras de ambos os tipos de universidades brasileiras. Para ser mais específico, refiro-me ao tema e à habilidade avaliada na questão discursiva de Lingüística e Língua Portuguesa do ENC/2001 (Provão): a coesão textual e a habilidade de “interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação”.

Primeiramente, o motivo dessa escolha se deve ao fato de que essa questão tinha como tema a coesão textual, pois versava sobre o uso de mecanismos coesivos em um texto produzido por uma menina de 10 anos, doravante texto-base. A questão solicitava ao aluno que fizesse uma leitura do texto-base (em especial, do seu 2º parágrafo) para propor soluções (o que resultou em retextualizações daquele trecho), justificando sua resposta com apoio de noções lingüísticas, o que significa que esse aluno seria avaliado pelas informações que apresentasse sobre os mecanismos de coesão textual.

Em segundo lugar, embora possa soar como um assunto recorrente, dadas as várias pesquisas já realizadas sobre ele, a opção pelo tema da coesão textual se deve, também, ao fato de acreditar que é importante investigar sobre a recepção de um assunto já bastante divulgado. Como se sabe, a coesão textual é um tema recente no Brasil, pois começou a ser divulgada, juntamente com outros aspectos sobre o texto, na década de 80, por estudiosos como Ingedore G. V. Koch, Luiz Antônio Marcuschi e Leonor Lopes Fávero, quando da introdução da Lingüística Textual no país. Acredito que o maior ou menor domínio sobre o tema tenha a ver com a faixa etária do professor e com a instituição de ensino superior onde esse professor se formou, mas, num caso e no outro, ter ouvido falar sobre o assunto não é, de forma alguma, garantia de boa recepção. Mesmo assim, professores que se formaram mais recentemente talvez tenham mais domínio do assunto.

O que ocorre em relação à coesão textual é que há muita generalização no seu uso, como quando se diz que um texto não tem coesão. Se o assunto é recente para os alunos dos cursos superiores, o que dizer sobre os professores que já atuam nos níveis fundamental e médio de ensino. Embora, aí, o trabalho do professor receba orientação de órgãos federais, estaduais e municipais, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, o que esses documentos trazem sobre a coesão textual? Nos PCN de 5ª a 8ª séries, que se apóiam numa perspectiva sociointeracionista e cognitiva de linguagem, as referências à coesão e à coerência ocorrem na apresentação dos objetivos da produção de textos escritos por meio da citação dos recursos coesivos, dos conteúdos de leitura de textos escritos também de forma implícita, da prática de análise lingüística, etc., e em trechos em que esses fatores

textuais são tidos como qualidades dos textos bem estruturados, como neste em que texto e discurso são definidos:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (PCN, 1998, p. 21).

Nos PCN do ensino médio, a referência é também à concepção sociointeracionista de linguagem. Esse documento não apresenta (nem se atribui esse papel) orientação didática para a aplicação das teorias lingüísticas.

Desse modo, considerando-se o ano da realização da prova em análise – 2001 –, pode-se calcular, contando a partir da década de 80, mais ou menos vinte anos do início do desenvolvimento da Lingüística Textual no país, o que, se considerada a integração curricular no ensino médio (e mesmo no superior) desse conteúdo, faz, dos alunos do curso de Letras de universidades particulares e públicas do Brasil, sujeitos desta pesquisa, um público recente para um assunto recente.

Para melhor definir o tema de pesquisa, meu objetivo é verificar as noções de coesão textual que se manifestam nos procedimentos lingüísticos utilizados por esses acadêmicos. Meu interesse é saber qual o fundamento teórico que embasa essas noções e como elas se manifestam, para, assim, reconhecer a concepção que esses alunos têm de coesão textual. Nesse sentido, a análise, feita de uma perspectiva enunciativo-discursiva, permitirá lançar um olhar pouco comum sobre o tema. Esse olhar se caracteriza não só pela análise de marcas lingüísticas explícitas, mais afeita a uma preocupação puramente lingüística, mas também, no nível discursivo, pela análise dos efeitos de sentido que essas marcas enunciam.

O primeiro passo metodológico cumprido, para tanto, foi a seleção e a constituição do *corpus*. Em seguida, já adotando um procedimento analítico explícito, foi feita a classificação desses textos conforme suas semelhanças e diferenças, já que são respostas a uma questão que possibilitava mais de uma forma de interpretação. Orientando-me pelo tipo de resposta e partindo da concepção de paradigma indiciário de Ginzburg (1991), procedi, então, nas respostas que continham justificativas para a retextualização efetuada (do segundo parágrafo do texto-base), ao levantamento de palavras e/ou expressões específicas, não-específicas ou que não fizessem menção nem específica nem não-específica à coesão textual. Foram considerados, ainda, os próprios recursos coesivos empregados nas retextualizações

dos acadêmicos por oposição aos recursos utilizados no texto-base. Considerei, portanto, essas marcas como indícios da presença de uma concepção de coesão textual.

Optei, pois, inicialmente, por observar a seleção lexical feita pelos formandos como pistas da concepção de coesão textual. Agrupadas segundo critérios que explicitaremos mais adiante, essas pistas serão vistas como *posicionamento(s) em um campo discursivo* (MAINGUENEAU, 1991, p. 17-18), tomados estes como indicações das posições teóricas assumidas. Para esse tipo de resposta (com justificativa), mas, também, num segundo momento, para a própria retextualização, adoto uma concepção interacionista da linguagem, assumindo que o aspecto dialógico da linguagem pode ser visto segundo diferentes graus de manifestação.

Nos textos em que os formandos acrescentam comentários para justificar a retextualização que propõem, localizo, numa réplica mais manifesta, mais próxima da noção de *heterogeneidade mostrada marcada* de Authier-Revuz (1990), três tipos de justificativas, a saber, caracterizadas: pelo uso de palavras e/ou expressões específicas; pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas e pelo uso de palavras que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual. Nas retextualizações efetuadas pelos formandos (acompanhadas ou não de justificativas), localizo, numa réplica mais opaca, mais próxima da noção de *heterogeneidade mostrada não-marcada* e, talvez, também, marcando uma aproximação às determinações da *heterogeneidade constitutiva* (noção proposta pela mesma autora), o uso – e não menção por meio de palavras específicas ou não – de recursos coesivos, cuja presença – contrastada com o uso testemunhado no texto-base – também constitui indício de uma concepção de coesão textual.

Tomo, portanto, os textos produzidos por esses acadêmicos como construtos históricos e sociais para verificar qual(is) a(s) noção(ões) de coesão textual que aparece(m) em suas respostas.

Creio que, a partir desses procedimentos, pode-se vislumbrar um primeiro encaminhamento às respostas das seguintes questões:

1) Considerando que esses textos são produzidos por sujeitos inseridos num contexto sócio-histórico, como se manifesta, na produção escrita dos estudantes do curso de Letras, a presença ou a ausência de noções de coesão textual?

Como já foi apresentado, conforme as solicitações do enunciado da questão da prova do ENC/2001, observei o emprego de palavras e/ou expressões específicas (como, por exemplo, ‘coesão’, ‘referência’, ‘elementos coesivos’, ‘coesão e coerência’, as quais foram

consideradas indícios da presença de noções de coesão textual), assim como o de palavras e expressões não-específicas que constituíam indícios da presença de noções de coesão textual (como, por exemplo, ‘conjunção’, ‘pronome’, ‘pontuação’). Além destas, considerei, também, o uso de palavras que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão. Outro tipo de marca que considerei foi o emprego de determinados recursos coesivos em contraste com os do texto-base. Os recursos foram os seguintes: elipse, exclusão, inclusão, manutenção e substituição.

2) Qual a concepção de coesão textual que fundamenta o discurso desses alunos?

Como esta questão está inter-relacionada com a anterior, com o procedimento de observação e levantamento de indícios devidamente direcionado, foi possível reconhecer a representação que esses alunos fazem da coesão textual.

3) Considerando que esta pesquisa pode apontar para resultados diferentes quanto à concepção de coesão textual apresentada por alunos de universidades públicas e particulares, outras perguntas se colocam: Há manifestação de noções semelhantes de coesão textual nos textos de estudantes de universidades públicas e particulares? Se forem diferentes, em que se diferenciam?

A manifestação de noções semelhantes ou diferentes de coesão textual nos textos dos formandos do curso de Letras de ambos os tipos de universidades pode caracterizar um sistema de ensino também semelhante ou diferente no que concerne ao desenvolvimento de um programa de pesquisa e de um currículo, mas também no que concerne à qualificação do corpo docente, do corpo discente e da própria infra-estrutura. Como já foi apresentada a idéia de que essa avaliação não retrata fielmente a aprendizagem do sujeito avaliado, uma vez que se trata de uma única prova, e que essa avaliação acaba por não se restringir apenas aos cursos superiores, cabe lembrar que muitos alunos estudam em escolas particulares no ensino fundamental e médio e acabam ingressando em cursos de universidades públicas, enquanto alunos que estudaram os ensinamentos fundamental e médio em escolas públicas, se ingressam em cursos superiores, é em cursos de universidades particulares, e, na maioria das vezes, em cursos noturnos. Uma vez formados professores em universidades públicas, geralmente, retornam às escolas particulares para ministrar aulas e, inversamente, os que se formaram em universidades particulares, às escolas públicas. Como consequência, em tese, aqueles alunos teriam mais chances de resultados satisfatórios do que estes. Assim, qualquer diferença que possa haver no resultado da análise estará relacionada ao percurso escolar desse aluno.

4) Qual(is) a(s) concepção(ões) de língua(gem) que fundamenta(m) o processo de ensino aprendizagem desses alunos?

Para responder a esta pergunta, apoiado em Geraldi (1984) e Travaglia (2002), tomo como base as características de três concepções de linguagem: linguagem como *expressão do pensamento*, linguagem como *instrumento de comunicação* e linguagem como *forma de interação*. Com a observação, no plano lingüístico, dos procedimentos adotados pelos formandos para observar a presença/ausência de noções de coesão textual, foi possível observar características dessas concepções e, assim, no plano discursivo, reconhecer a concepção de língua(gem) que embasa o discurso desses alunos.

O trabalho está organizado em quatro capítulos.

No primeiro, apresento as três concepções de linguagem que fundamentam as intervenções dos formandos no texto-base. Ao mesmo tempo, situo o leitor quanto à concepção que embasa esta pesquisa, a saber, a de linguagem como forma de interação. Apresento também alguns aspectos mais importantes da Lingüística Textual e algumas das principais conceituações de coesão e de coerência textuais de acordo com autores estrangeiros e brasileiros. Em seguida, discuto as noções de interação e de heterogeneidade, situando-as na abordagem discursiva.

No segundo capítulo, visando a atender aos objetivos desta pesquisa, apresento o *corpus* a ser analisado, assim como a classificação dos tipos diferentes de respostas. Apresento, também, as conseqüências metodológicas da opção teórica adotada. Por último, descrevo os procedimentos utilizados na análise.

No terceiro capítulo, apresento o resultado da análise dos textos dos formandos do curso de Letras, assim como uma discussão sobre esses resultados a partir de quatro níveis de análise:

- 1) tipos de respostas: *Retextualização e justificativa*, *Justificativa* e *Retextualização*;
- 2) formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da *heterogeneidade mostrada marcada* nas justificativas: uso de palavras e/ou expressões específicas, uso de palavras e expressões não-específicas e uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual;
- 3) forma de manifestação de noções de coesão textual por meio da *heterogeneidade mostrada não-marcada* nas retextualizações: uso de recursos coesivos e não menção à coesão por meio de palavras específicas ou não;

4) comparação entre o resultado da análise das formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da noção de *heterogeneidade mostrada marcada* e o resultado da análise da forma de manifestação de noções de coesão textual por meio da *heterogeneidade mostrada não-marcada* nas retextualizações pelo uso de recursos coesivos e não pela menção à coesão por meio de palavras específicas ou não.

Por último, apresento as Considerações finais, as Referências, a Bibliografia e o Anexo.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Para chegar à fundamentação teórica desta pesquisa, apresento, num primeiro momento, uma breve descrição comentada das três concepções de linguagem que, combinadas, fundamentam, explícita ou implicitamente, as intervenções dos formandos no texto-base e que parecem, portanto, nortear o ensino de língua portuguesa. Baseio-me neste momento em autores brasileiros que são as referências mais prováveis dos formandos em Letras sobre o tema solicitado na questão do ENC. Apresento, então, dentre as três concepções, a que será adotada neste trabalho. Para tanto, ao discuti-las, especifico algumas noções que são de interesse para esta pesquisa: *enunciação*, *interação*, *sujeito* e *texto*. Em seguida, situo o campo da Linguística Textual (doravante LT) e descrevo as noções de coerência e coesão textuais, já que esta última foi objeto da questão do ENC. Introduzo, então, uma reflexão sobre *interação* e *heterogeneidade*, retomando a noção de *sujeito* para tratá-la segundo a idéia de heterogeneidade do sujeito e do discurso. Finalmente, buscando situar essas reflexões em relação à abordagem discursiva, procuro dar um contorno para as noções de *discurso* e de *interdiscurso*.

1.1 A linguagem como *forma de interação* e as noções de *enunciação*, de *interação*, de *sujeito* e de *texto*

As concepções de linguagem como *expressão do pensamento*, *instrumento de comunicação* e como *forma de interação*, com essas denominações, emprestadas de Geraldi (1984) e Travaglia (2002), ou com expressões sinônimas, já foram objeto de estudos de muitos lingüistas brasileiros⁴. Castilho (1998) as chama de: *língua como atividade mental*, *língua como estrutura* e *língua como atividade social*. Koch (2002), por sua vez, as nomeia: *representação do pensamento*, *código ou instrumento de comunicação* e *lugar de interação*.

De acordo com a primeira concepção – a que toma **a língua(gem) como expressão do pensamento** –, “pessoas que não conseguem se expressar não pensam”, como observa Geraldi

⁴ Dentre os estudiosos que desenvolveram pesquisas apoiando-se nas concepções de linguagem denominadas por esses autores está Fernandes (1999), que faz interessante uso da separação dessas concepções para fundamentar a análise da produção textual de alunos de uma 5ª série do ensino fundamental em sua dissertação de Mestrado intitulada “O ensino aprendizagem da produção textual na 5ª série do ensino fundamental: análise do processo e do produto”.

(1984, p. 43) ao criticá-la. Isso significa que as pessoas não articulariam o pensamento de acordo com as regras que o organizam logicamente, por isso não conseguiriam exteriorizá-lo. Sendo assim, centra-se no aspecto da organização mental do pensamento, portanto, no próprio sujeito, qualquer problema que possa haver na comunicação, já que não se considera, nessa concepção, o contexto em que a comunicação se desenvolve.

Segundo Bagno (2004), esse entendimento da língua(gem) vincula-se ao ensino da gramática normativa que, em vários sentidos, se atribui o lugar de correspondente atual da “doutrina gramatical tradicional, surgida no mundo helenístico, no século III a. C.” (p. 147). Basta lembrar, ainda com esse autor, que a gramática tradicional está relacionada com uma concepção de sociedade, consideradas “as visões de mundo pré-científicas e as estruturas sociais organizadas em sistemas aristocráticos” (BAGNO, 2003, p. 28). Esse autor se refere ao exemplo da sociedade greco-romana, na qual o que se considerava como língua era a língua usada por uma “minoritária aristocracia política e econômica”⁵, fato que, segundo o autor, também ocorria no Renascimento, “período de produção das gramáticas normativas das línguas nacionais européias”⁶. Nesse sentido, a aristocracia, que era formada por uma elite de “homens, livres (e não escravos), brancos e cristãos”⁷, tinha a sua linguagem como “padrão, como norma, como molde ideal, ao qual todos os demais usos da língua deveriam se ajustar”⁸. Nota-se que o ajuste dos vários usos “ao molde ideal” não se limita ao trabalho com a linguagem, uma vez que a própria correção gramatical estaria associada a uma suposta correção no modo de conduzir o pensamento. Há, pois, mais informação do que se supõe na expressão “bem falar e escrever”. Em outras palavras, embora a concepção de linguagem como *expressão do pensamento* esteja ligada a um modo lógico de organizar o pensamento, ela se vincula, como se vê, a restrições sociais de uso da língua, as quais falam menos de lógica e mais de legitimação de um modo supostamente correto de chegar a ela. Configura-se, assim, uma usurpação do modo correto de falar (e de pensar) por um determinado grupo social.

Portanto, há um sentido particular quando se afirma que a gramática tradicional corresponde à gramática normativa, já que esta representa um padrão de linguagem que deve ser seguido por constituir normas gramaticais do bem falar e escrever. Ela constitui um conjunto de prescrições que Bagno (2001, p. 11) nomeia de “norma-padrão”, um construto abstrato, que, por isso, não corresponde exatamente a nenhuma das variedades faladas. O

⁵ BAGNO, M. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2003, p.28.

⁶ Ibid., p. 28.

⁷ Ibid., p. 28.

⁸ Ibid., p. 29.

autor afirma, ainda, que a gramática normativa tornou-se a norteadora dos estudos gramaticais e que a prática de ensino guiada por essa concepção tornou-se prescritivo-normativa. Tendo em vista a supremacia desse tipo de prática de ensino, não é de estranhar que, dentre as concepções de língua(gem) aqui abordadas, aquela que pensa a linguagem como *expressão do pensamento* é a mais presente nas intervenções que fazem os formandos do curso de Letras no texto-base, já que, freqüentemente, eles se colocam numa atitude prescritivo-normativa, a do “bem falar e escrever”, considerada como modo supostamente correto de pensar. Naturalmente, essa atitude pode ser atribuída à própria questão do exame. É preciso, contudo, considerar se essa interpretação está ligada unicamente a uma falha de elaboração da questão ou se acontece porque o formando tenderia a identificar qualquer questão com uma interpelação normativa.

Na formulação de Koch (2002, p.13-14), a concepção de linguagem como *representação do pensamento* apresenta o sujeito da linguagem como um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. [...] que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada”. Por sua vez, o texto é definido como “produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas do produtor), exercendo, pois, um papel essencialmente passivo”⁹. Esse entendimento não está desligado da idéia de que o pensamento precede a linguagem. Nesse sentido, o sujeito acaba sendo, como afirmei, o único responsável pelos problemas que possa haver na comunicação.

Já a concepção que tem a **língua(gem) como instrumento de comunicação** está ligada à Teoria da Comunicação. De acordo com essa teoria, a língua é usada pelo emissor como um código, ou seja, um conjunto de sinais devidamente organizado para transmitir uma mensagem a um receptor, que a decodificará. Para o uso desse código, é necessário que os falantes da língua o dominem e que “seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida e convencionalizada para que a comunicação se efetive” (TRAVAGLIA, 2002, p. 22).

Nessa concepção, o sujeito da linguagem é, segundo Koch (2002, p. 14), um “sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não-consciência”. Quanto à noção de texto, é definido como o “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte/leitor, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código”¹⁰. Também, nesse caso, o leitor/ouvinte assume um papel passivo ao decodificar a mensagem.

⁹ KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 16.

¹⁰ Ibid., p. 16.

Embora essa concepção provenha de um domínio científico, seu aparecimento no ensino se dá em meio à perspectiva normativa. Confundem-se, portanto, as bases epistemológicas dessas duas concepções de linguagem. Nas situações em que essa concepção é associada à Lingüística, é a perspectiva estruturalista que predomina como ponto de contato. Ora, como se sabe, essa perspectiva toma como objeto de estudo a língua enquanto sistema autônomo e homogêneo, fato que se contrapõe à consideração dos *fatores de comunicação*, os quais, embora dominados pela noção de *código*, já apontam para a sua utilização. Desse modo, uma perspectiva que poderia ser associada à concepção de língua(gem) como *forma de interação* tende a reduzir-se a um mero apoio para antigas recomendações normativas ou para considerações técnicas ligadas à lingüística preocupada com o sistema da língua. Numa posição intermediária entre a concepção de língua(gem) como *expressão do pensamento* e a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, tal como se dá sua recepção pela escola, as intervenções dos formandos acabam por instrumentalizar noções da segunda concepção para cobrar desempenho, de modo normativo, tanto com relação à gramática da língua, quanto com relação à organização do texto.

Contrapondo-se às concepções de língua(gem) como *expressão do pensamento* e como *instrumento de comunicação*, a concepção que considera **a língua(gem) como forma de interação**, de acordo com Travaglia (2002), tem no indivíduo, um sujeito que age e atua sobre/com o interlocutor (ouvinte/leitor). Eis, nessa formulação, um primeiro movimento na direção da noção de sujeito que será adotada neste trabalho. A interação ocupa, pois, lugar privilegiado na linguagem e deve ser considerada quando se pensa no ensino/aprendizagem de língua.

Como diz Geraldi (1993, p. 4-5):

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; e que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo.

E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.

Nesse sentido, várias disciplinas poderiam contribuir para o processo ensino/aprendizagem de língua de diferentes maneiras. É o caso da LT, da Análise do

Discurso, da Análise da Conversação, da Semântica Argumentativa e da Pragmática, todas elas ligadas à questão da enunciação.

A propósito, Charaudeau e Maingueneau (2004) afirmam que a *lingüística da enunciação* pode ser abordada de forma *ampla* ou *restrita*. Na abordagem *ampla*, *lingüística da enunciação* corresponde às descrições “das relações que se tecem entre o enunciado e os diferentes elementos constitutivos do quadro enunciativo” (p. 194), com tendência, dessa maneira, a se ligar à Análise do Discurso. Na abordagem restrita, corresponde à investigação “dos procedimentos lingüísticos (*shifters*, modalizadores, termos avaliativos etc.) por meio dos quais o locutor imprime sua marca no enunciado, inscreve-se na mensagem (implícita ou explicitamente) e se situa em relação a ele”¹¹.

Castilho (1998, p. 12), numa interessante proposta ligada a esta última abordagem, apresenta a língua como um fenômeno “funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas”. Segundo o autor, se as outras concepções tomam a língua como “um fenômeno homogêneo e se ocupam de *enunciados*, valorizando as gramáticas formais, estruturais e gerativas”¹², na concepção que toma a linguagem como atividade social, a língua é “uma *enunciação*, um elenco de processos, para cuja apreensão a Semântica e a Pragmática constituem-se em pontos de partida, sendo a Sintaxe um ponto de chegada”¹³.

Além da atenção à enunciação, vale recuperar o sentido do termo “interação” para que cheguemos a uma definição de sujeito e de texto.

Charaudeau e Maingueneau (2004) chamam o termo “interação” de termo nômade, devido a ter aparecido no domínio das ciências da natureza e das ciências da vida e ser adotado pelas ciências humanas na segunda metade do século XX para qualificar as *interações comunicativas*. Etimologicamente, é formado, pelo prefixo *inter*, que indica reciprocidade, mais o substantivo *ação*, que indica ato ou efeito de atuar, significando a “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas, [...] ação mútua entre duas partículas ou dois corpos” (FERREIRA, 1975). O termo “interação” permite que se pense, além disso, em vários tipos de relações que podem ocorrer entre interlocutores, entre discursos, entre texto e contexto, entre leitor e texto e texto e leitor.

¹¹ CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 194.

¹² CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 12.

¹³ *Ibid.*, p. 12.

Tomando como ponto de partida as relações dialógicas produzidas na/pela linguagem, Fernandes (1999, p. 32) lembra a seguinte passagem de Bakhtin/Volochínov ([1929] 1997, p. 123, grifo meu), quando tematizam a interação verbal:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. **A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.**

Nos estudos dessa concepção, ao contrário do que ocorre nas outras, o foco principal não é, portanto, a atenção à língua e a seu funcionamento interno e homogêneo, mas à interação verbal. Assim, passa-se a considerar a constituição histórica e social do sujeito da linguagem, modo pelo qual será entendido neste trabalho.

Dadas as diferentes abordagens teóricas que se ocupam da interação verbal, recorro a dois autores que tratam da aproximação/distanciamento entre os estudos lingüísticos e os estudos interacionais de linguagem a partir das noções de “texto” e de “discurso”.

Em primeiro lugar, recorro a Matêncio (2004) que, ao discutir a contribuição das reflexões acerca do interacionismo social, reporta-se ao contraste entre a lingüística, quando de seu surgimento, e o interacionismo. A autora afirma que, com o desenvolvimento dos estudos do texto e do discurso, houve uma aproximação entre os princípios que fundamentam o interacionismo e as abordagens da atividade de linguagem, dentre elas, algumas ligadas à L T. Segundo Matêncio, esta abriga em seu domínio diferentes trabalhos que defendem um princípio básico do interacionismo, a saber, o de que “a mente humana é configurada socialmente” (p. 224). Nesse sentido, introduz-se a noção de que “a linguagem é uma atividade de interação”¹⁴. Considerando, então, a vinculação, por uma lado, de “processos cognitivos e processos de textualização”¹⁵, e por outro, da apreensão de “regularidades estruturais em diferentes eventos de interação da LT”¹⁶, a autora afirma que essas relações sintetizam um interesse que é

absolutamente legítimo e necessário para que se compreenda, de um lado, o funcionamento efetivo dos mecanismos (lingüístico-textuais) de enunciação e textualização e, de outro, as operações mentais através das quais um texto emerge e pelas quais um gênero é atualizado num evento específico de interação¹⁷.

¹⁴ MATÊNCIO, M. L. M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.) **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p. 224.

¹⁵ Ibid., p. 228.

¹⁶ Ibid., p. 228.

¹⁷ Ibid., p. 228.

Com base nessa idéia, para atestar essas aproximações, vale lembrar a noção de texto de Koch (2002), que o concebe como o próprio *lugar* da interação. A partir da relação entre texto e interação, apresento, portanto, um primeiro encaminhamento à noção de texto que assumo neste trabalho.

Em segundo lugar, recorro a Possenti (2003, p. 11), que discute as noções de “texto” e “discurso”, salientando que fazer “(análise do) discurso e (lingüística do) texto não são a mesma coisa”. Enfatizando, neste ponto, as diferenças existentes entre essas noções e as teorias que as discutem, esse autor não deixa de observar algumas situações em que houve um cruzamento dessas noções, considerando o fato de as teorias lingüísticas que têm no texto seu escopo passarem a se ocupar também da enunciação. Esse cruzamento é mostrado na citação que Possenti faz de Courtine (1981, *apud* POSSENTI, 2003), em dois momentos. Num primeiro, relacionado com o nível do *interdiscurso*, o autor define texto como “um espaço em que ocorrem enunciados”¹⁸. Nesse caso, Possenti lembra que, ao situar-se na perspectiva discursiva, a “lingüística privilegiada por Courtine é a lingüística do enunciado”¹⁹. Num segundo momento, relacionado com o nível do *intradiscurso*, Possenti, comentando Courtine, afirma: “o discurso ‘precisa’ do texto, é no texto que o discurso se lineariza [...]”²⁰. Diante, então, dessas posições defendidas por Possenti, abre-se a possibilidade de um trânsito entre inter e intradiscurso. Chega-se, pois, a um modo de observar o trânsito entre texto e discurso.

Apresentadas as três concepções, assumo a concepção de língua(gem) como *forma de interação* como fundamento desta pesquisa. Retomo, para tanto, Geraldí (1984, p. 43), que a considera como a concepção mais produtiva para o ensino de língua materna, uma vez que ela tem na forma de inter-ação a sua base, pois nela a linguagem é tida como “o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos**” (grifo do autor). Segundo o autor, nessa perspectiva “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de relações”²¹. Para o autor, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é só no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”²². Dessa forma, particularizando ainda mais, defino a perspectiva interacional em que me ancoro como enunciativo-discursiva. Antes,

¹⁸ POSSENTI, S. Observações esparsas sobre discurso e texto. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 44, p. 213, jan./jun. 2003.

¹⁹ Ibid., p. 213.

²⁰ Ibid., p. 213.

²¹ GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____.(Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste Ed. Educativa, 1984, p.44.

²² Ibid., p.43.

porém, de desenvolvê-la, faço uma breve caracterização da LT e apresento alguns conceitos de coesão e de coerência textuais com o objetivo de situar a questão do ENC/2001 quanto ao tema desta pesquisa.

1.2 A Lingüística Textual e os conceitos de coesão e coerência textuais

1.2.1 Um pouco de história

A LT consiste em um ramo da Lingüística que surgiu na segunda metade dos anos sessenta, na Europa Central, e que se desenvolveu nos anos setenta, principalmente na segunda metade daquela década, resultado do trabalho desenvolvido em vários países devido às novas formas de estudo da linguagem, em que o texto era tido como principal objeto de estudo. Nesses trabalhos, para diferenciarem-se das outras escolas lingüísticas, com a intenção de ampliar e substituir as teorias existentes, os estudiosos destacavam a necessidade de estudar outras dimensões da linguagem como a do texto, fato que ia de encontro às teorias que se limitavam ao estudo da palavra e da frase. Por isso, não é difícil entender por que, desde seu surgimento, várias concepções de texto acompanham sua história.

As causas atribuídas ao surgimento da LT, de acordo com Bernárdez (1982), estão ligadas aos estudos sintáticos oriundos, fundamentalmente, do gerativismo, já que a maioria dos lingüistas que estudam o texto, como Harwey, Pike e Halliday, procede do campo gerativista, ainda que alguns tenham vindo de uma ou outra escola estruturalista não gerativista. Além dessa causa, uma outra corresponde à entrada da semântica e da pragmática modernas na Lingüística (e na gramática, mais especificamente), inclusive nas tendências tradicionalmente mais assemânticas e formalistas. Bernárdez cita também como causa determinante para o surgimento da LT a influência de disciplinas cujos estudos estão estreitamente relacionados com a linguagem, pertencendo ao campo do tratamento automático da linguagem, desde a *documentação* até a *tradução mecânica*. Segundo o autor “[...] essas disciplinas necessitavam dispor de descrições lingüísticas rigorosas adequadas ao tratamento de textos completos, isto é, não de frases isoladas” (p. 28)²³, como nos modelos lingüísticos utilizados até então. Como parte desse campo, o autor apresenta como exemplo a obra ‘Análise automática do discurso’, de Michel Pêcheux, de 1969, como um dos primeiros livros

²³ Todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade.

Trecho original: “[...]estas disciplinas necesitaban disponer de descripciones lingüísticas rigurosas adecuadas para el tratamiento de textos completos, es dicer, no de frases aisladas”. BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid: Espasa-Calpe S.A., 1982, p.28.

em que se delineava a análise do texto. Outro tipo de influência - continua o autor- provém da “situação intelectual em que se movia a lingüística, isto é, as idéias gerais sobre o desenvolvimento e as necessidades da ciência”²⁴ (BERNÁRDEZ, 1982, p. 30).

Nos anos setenta – continua Bernárdez -, houve, na Europa, uma “autêntica explosão de estudos textuais não apenas quanto ao número de participantes ou de publicações, mas também quanto ao número de modelos ou teorias como os de S.J. Petöfi, T.A. van Dijk, H. Rieser, H. Isenberg, Ju Martem’janov, S. Ginden, etc.”²⁵. Todavia, segundo o autor, faltou, naquele período, o aparecimento de introduções gerais sobre a LT, uma vez que as poucas existentes eram sempre introduções a uma determinada teoria. Essa é a razão dada pelo autor para a sua própria introdução à LT, cujo objetivo é o de caracterizar o verdadeiro lugar da lingüística do texto entre os estudos da linguagem.

Bernárdez lembra, ainda, que a expressão “lingüística do texto”, ocorreu pela primeira vez em “Determinación y entorno”, capítulo da obra *Teoria del Lenguaje y Lingüística General*, de Eugenio Coseriu, publicada em 1956. De acordo com o autor, nesse texto, Coseriu separa a “lingüística das línguas ou da fala do ponto de vista histórico” e a “lingüística do texto ou do falar em seu nível particular”: na primeira, a língua é encarada como o modo de falar de uma comunidade; na segunda, é vista como o discurso de um indivíduo numa dada ocasião. Destaque-se, portanto, que, para Coseriu, a lingüística da fala corresponderia à lingüística do texto (COSERIU, 1956, p. 286, *apud* BERNÁRDEZ, p. 33)²⁶.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981, p. 22), Coseriu trata nesse texto do fato de que a investigação lingüística exige “[não só a consideração do] conhecimento dos falantes sobre sua própria língua, mas também as técnicas que empregam para converter esse conhecimento lingüístico em atividade lingüística”²⁷. Para esses autores, se as idéias de Coseriu tivessem recebido a devida atenção, teria sido evitada boa parte dos efeitos negativos provocados pelas tentativas posteriores de descrever a linguagem sem considerar seus usos e funções.

²⁴ Trecho original: “[...] la situation intelectual en que se mueve la linguística, es decir, las ideas generales sobre el desarrollo y las necesidades de la ciencia”. *Ibid.*, p. 30.

²⁵ Trecho original: “[...] en los años setenta se observa una auténtica explosión (diríamos de nuevo: ?inflación?) de los estudios textuales. No solo en número de practicantes y publicaciones, sino también en el de los modelos o teorias, como los de S. J. Petöfi, T. A. van Dijk, H. Rieser, H. Isenberg, Ju. Martem’janov, S. Ginden, etc.” *Ibid.*, p. 17.

²⁶ Coseriu (1967) lembra, ainda, um terceiro aspecto dos estudos da linguagem: o sentido universal que corresponde à língua como atividade lingüística concreta, considerada em geral.

²⁷ Trecho original: “[...] the investigation not only of speakers’ knowledge of a language, but also of technique for converting linguistic knowledge into linguistic activity.” BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981, p. 22.

Sem pretender dar um caráter linear à história, Bernárdez (1982) destaca duas fases da LT. Na que denomina como primeira fase, afirma que não houve “uma intenção de separar-se radicalmente da gramática tradicionalmente baseada na oração, ainda que alguns autores, como Isenberg, vissem a necessidade de separar, de algum modo, gramática oracional e gramática textual”²⁸ (p. 34-35). Segundo o autor, esse enfoque “da lingüística do texto como ampliação de uma gramática oracional acarretou muitas críticas centradas na discussão sobre a necessidade ou não de alterar os mecanismos das gramáticas oracionais para fazê-las suscetíveis de aplicação ao texto”²⁹. A principal polêmica, desde então, reside na intenção de demonstrar que “o texto era um objeto tão digno de estudo lingüístico como a oração”³⁰.

Na segunda fase, ainda conforme Bernárdez, a LT passa a considerar o texto como uma unidade basicamente comunicativa. Nessa fase, buscou-se um meio lingüístico que servisse para estudar o texto, entendido fundamentalmente como fenômeno comunicativo.

A partir desse novo conceito, o autor faz uma referência ao fato social da interação verbal e, retomando a reflexão de Valentim Voloshinov, feita por volta de 1930, afirma que, ao examinar o texto, “estuda-se uma realidade lingüística diferente da do sistema da língua que era objeto de estudo das escolas anteriores”³¹. Além disso – continua Bernárdez – do ponto de vista das funções comunicativas da linguagem, a realidade representada pelo texto (*interação verbal que ocorre em um ou mais enunciados*)³² é a “verdadeira” realidade, o que é comprovado na obra de Voloshinov que destaca esse aspecto comunicativo da linguagem e do texto.

Com essa referência a Voloshinov, Bernárdez confere à noção de texto da LT um componente social, e, assim, o texto, como fenômeno social da interação verbal, passa a ser o resultado de uma situação concreta de comunicação. Esse enfoque também é observado na definição de texto de Beaugrande (1997, p. 10): “um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais, e não apenas como uma seqüência de palavras que

²⁸ Trecho original: “[...] un intento de apartarse radicalmente de la gramática tradicionalmente basada em la oración, aunque algunos autores como Isenberg ya apuntan la necesidad de separar de algún modo gramática oracional y gramática textual.” BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid:Espasa-Calpe S.A., 1982, p. 34-35.

²⁹ Trecho original: “[...] la lingüística del texto como ampliación (necesaria) de una gramática oracional desató considerables críticas, centradas en la discusión sobre la necesidad o no de alterar los mecanismos de las gramáticas oracionales para hacerlas susceptibles de aplicación al texto.” Ibid., p. 35.

³⁰ Trecho original: “[...] el texto era un objeto tan digno de estudio lingüístico como la oración.” Ibid., p. 35.

³¹ Trecho original: “[...] estudiamos una realidad lingüística diferente a la del sistema de la lengua que era el objeto de estudio de las escuelas anteriores.” Ibid., p. 40.

³² Trecho original: “interacción verbal que se cumple en uno o más enunciados”. VOLOSHINOV, 1930, p. 118, apud BERNÁRDEZ, 1982, p. 40.

foram ditas ou escritas”³³. Pode-se, pois, relacionar essa característica dos estudos em LT com o interacionismo dialógico bakhtiniano, tema que será desenvolvido no item 1.3 deste capítulo.

1.2.2 Um campo transdisciplinar

O surgimento da LT, conforme Bernárdez (1987, p. 9), ocorreu “a partir de disciplinas e tendências lingüísticas ou não, mais ou menos inter-relacionadas: retórica, poética, estilística, gramática, especialmente a gerativa [...], teoria da linguagem, psicolingüística”³⁴. Além dessas, Beaugrande e Dressler (1981) acrescentam outras disciplinas como os estudos literários, a antropologia, a sociologia, os estudos da conversação ou análise do discurso, já que compartilhavam interesses com a ciência do texto.

Essa integração de disciplinas ressalta o papel interdisciplinar da LT, já que aglutina vários campos com abordagens muito diferentes. Essa interdisciplinaridade começa, de fato, pelo regresso da semântica e da pragmática do texto. Aliás, nas palavras de Bernárdez (1982, p. 20), a LT surgiu como uma “lingüística decididamente semântica e pragmática”³⁵.

Como se vê, a LT se constituiu como uma disciplina nada homogênea. Beaugrande e Dressler atribuem esse quadro ao fato de “não haver nenhuma metodologia estabelecida que pudesse ser aplicada aos textos de algum modo comparável às aproximações padrão para objetos lingüísticos tradicionais, como a oração”³⁶.

Se não há uma unidade no tratamento teórico da LT, há um consenso entre os estudiosos quanto ao fato de a origem do estudo do texto ser mais antiga, já que remonta à antiguidade clássica, com a Retórica. De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), a Retórica é a forma mais antiga de preocupação com o texto desde a Grécia e a Roma antigas, passando pela Idade Média, até os nossos dias. Segundo os autores, a perspectiva tradicional adotada pelos retóricos foi influenciada pela tarefa de treinamento dos oradores públicos. Por

³³ Trecho original: “It is essential to view the text as a communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge, and not just as the sequence of words that were uttered or written.” BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of Access to Knowledge and Society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997, p. 10.

³⁴ Trecho original: “[...] a partir de disciplinas y tendencias lingüísticas o no, más o menos interrelacionadas: retórica, poética, estilística, gramática (especialmente la generativa; en menor grado, algunos enfoques estructuralistas como el de Praga), teoría del lenguaje, psicolingüística...”. BERNÁRDEZ, E. *Lingüística del Texto*. Madrid: Arco Libros S. A., 1987.

³⁵ Trecho original: “[...] lingüística decididamente semántica y pragmática [...]”. Id., 1982, p. 20.

³⁶ Trecho original: “[...] there was no established methodology that would apply to texts in way comparable to the unified approaches for conventional linguistic objects like the sentence.” BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981, p. 14.

regra geral, as áreas principais de investigação eram as seguintes: “a *invenção*, ou seleção de idéias; a *disposição*, ou organização de idéias; a *elocução*, ou seleção das expressões apropriadas para as idéias; e *memorização* prévia para a liberação na ocasião de fala” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 15)³⁷. Na Idade Média, afirmam os autores, a Retórica pertencia a um “*trivium*, ao lado da Gramática (estudo dos padrões formais das línguas latim e grego) e da Lógica (construção de argumentos e provas)”³⁸.

Outra disciplina com a qual esses autores relacionam a LT é a Estilística. Para tanto, apresentam as quatro qualidades do estilo identificadas por Quintiliano, escritor latino da Antigüidade (século I d. C.): *correção*, *clareza*, *elegância* e *adequação*. Explicam a noção de “*correção*, que corresponde ao uso da língua de prestígio”³⁹, e a de *adequação*, que “é a concordância entre sua colocação e o modo como as normas de textualidade são respeitadas”⁴⁰. As normas a que se referem os autores são as por eles denominadas por eles como princípios constitutivos: a *coesão*, a *coerência*, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *informatividade*, a *situacionalidade* e a *intertextualidade*. Em relação às noções de *clareza* e *elegância*, afirmam que parecem, em princípio, “demasiado vagas e subjetivas para que possam ser definidas e quantificadas de maneira confiável”⁴¹. Segundo os autores, essas noções estilísticas não são idênticas, mas são parecidas com a de *eficácia* e a de *efetividade*, princípios regulativos⁴² defendidos pelos autores juntamente com as normas de textualidade já citadas. A diferença – concluem – está no fato de as categorias de Quintiliano se basearem na suposição de que “os textos diferem em qualidade em virtude do grau dos recursos de processamento empregados na sua produção”⁴³. Já as noções de *eficácia* e de *efetividade*, enquanto princípios regulativos, baseiam-se no que ocorre no próprio processo comunicativo, uma vez que controlam a comunicação textual.

³⁷ Trecho original: “[...] *inventio*, the discovery of ideas; *disposition* the arrangement of ideas; *elocution*, the discovery of appropriate expressions for ideas; and *memorization* prior to delivery on the actual occasion of speaking.” BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981, p. 15.

³⁸ Trecho original: “In the Middle Ages, rhetoric belonged to the ‘trivium’ (three studies) alongside grammar (formal language patterns, usually Latin and Greek) and logic (construction of arguments and proofs).” Ibid., p. 15.

³⁹ Trecho original: “[...] correctness depends on conformity with prestigious usage [...]”. Ibid., p. 16.

⁴⁰ Trecho original: “The appropriateness of a text is the agreement between its setting and the ways in which the standards of textuality are upheld.” Ibid., p. 11.

⁴¹ Trecho original: “[...] seem at first too vague and subjective to be reliably defined and quantified.” Ibid., p. 16.

⁴² Os princípios regulativos têm por função controlar a comunicação textual. São três: *eficácia*, *efetividade* e *adequação*. Ibid., p. 11.

⁴³ Trecho original: “[...] texts differ in quality because of the extent of processing resources expended on their production.” Ibid., p. 16.

Segundo Beaugrande (1997, p. 62), “atualmente, a lingüística de texto deve ser definida como um subdomínio lingüístico em uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso”⁴⁴.

Tendo apresentado essa breve descrição da LT, destaco dois aspectos que considero mais relevantes para o propósito desta pesquisa: a função interacional de texto e o papel transdisciplinar da LT. O primeiro, porque o novo conceito de texto deixa de ser comparado à frase e assume função interacional. O segundo, porque a LT, além de aglutinar disciplinas e/ou tendências lingüísticas inter-relacionadas propõe, atualmente, uma abordagem que integra texto e discurso. Ficam, assim, estabelecidas noções provisórias de interação e de discurso, as quais serão desenvolvidas no item 1.4.

1.2.3 Os conceitos de coesão e coerência textuais: autores estrangeiros

Vários autores já se ocuparam do estudo da coesão e da coerência textuais, dentre os quais destaco: Halliday e Hasan ([1976]1990), Brown e Yule (1985), Charolles ([1978]1997, 1995), Giora (1985), Beaugrande e Dressler (1981). Entretanto, minha intenção não é definir os conceitos desses autores como ponto de partida para esta análise. Como meu objetivo é verificar a concepção de coesão textual nos textos de formandos em Letras, como essa concepção se manifesta e o que ela representa, pretendo levantar os conceitos que esses autores propõem para tomá-los como parâmetro de leitura dos indícios de construção dessa noção encontrados nos textos analisados.

Para Halliday e Hasan ([1976]1990, p. 4), o “conceito de coesão é semântico e se refere às relações de sentido que existem no interior do texto e que o definem como um texto”⁴⁵. Segundo esses autores, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso depende da de outro, sendo que um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado exceto por recurso ao outro”⁴⁶. Utilizam o termo “laço” (“tie”) para referir-se a “uma instância singular de coesão, ou seja, a cada ocorrência de um par de

⁴⁴ Trecho original: “Today, text linguistics is probably best defined as the linguistic subdomain in a transdisciplinary science of text and discourse”. BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of Access to Knowledge and Society. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

⁴⁵ Trecho original: “The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text.” HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. 10 ed. New York: Longman, 1990.

⁴⁶ Trecho original: “Cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it.” Ibid. p. 4.

itens coesivamente relacionados”⁴⁷ (HALLIDAY; HASAN, [1976] 1990, p. 3). Esses autores classificam os diferentes tipos de laços coesivos (cohesive ties): *referência*, *substituição*, *elipse*, *conjunção* e *coesão lexical*.

Para esses autores, a coesão é, então, uma relação semântica. No entanto, como consideram a coesão como parte integrante do sistema da língua, afirmam que é realizada por meio de um sistema lexicogramatical, já que pode ser explicada como um sistema de código múltiplo que compreende os níveis *semântico* (o sentido), *lexicogramatical* (a forma) e *fonológico e ortográfico* (a expressão)⁴⁸.

Quanto ao conceito de coerência, Halliday e Hasan consideram que está relacionada com a situação de contexto e registro: “o registro é o grupo de significado, a configuração dos padrões semânticos, que são extraídos de circunstâncias específicas, junto com as palavras e as estruturas que são usadas na realização desses significados”⁴⁹. Para os autores, a “textura envolve mais do que a presença de relações semânticas [...], envolve, igualmente, algum grau de coerência no significado real expressado”⁵⁰. Afirmam que um texto é “uma passagem do discurso que é coerente se forem levadas em conta duas questões: é coerente no que diz respeito à situação do contexto e, conseqüentemente, consistente no registro; e é coerente no que diz respeito a ele mesmo e, conseqüentemente, coesivo”⁵¹. Isso significa que registro/coerência e coesão são interdependentes.

Por sua vez, Brown e Yule (1985) apresentam um estudo sobre o uso da linguagem verbal na comunicação, questionando a noção de texto, a noção de endófora e a noção de substituição proposta por Halliday e Hasan. Apesar de concordarem com a importância das relações semânticas subjacentes em um texto, os autores discordam da necessidade de um texto apresentar marcas explícitas de coesão para ser considerado texto, pois é possível encontrar textos sem marcas explícitas de coesão e, ainda assim, serem identificados como textos. Para Brown e Yule (1985, p. 196), “a textura, no sentido de realização explícita de relações semânticas, não é um conceito fundamental para a interpretação e co-interpretação de

⁴⁷ Trecho original: “[...] a single instance of cohesion, a term for one occurrence of a pair of cohesively related items.” HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. 10 ed. New York: Longman, 1990.

⁴⁸ Trecho original: “[...] the semantic (meanings), the lexicogramatical (forms) and the phonological and orthographic (expressions).” Ibid., p. 5.

⁴⁹ Trecho original: “the register is the set of meaning, the configuration of semantic patterns, that are typically drawn upon under the specified conditions, along with the words and structures that are used in the realization of these meanings.” Ibid., p. 23.

⁵⁰ Trecho original: “the texture involves more than the presence of semantic relations of the kind we refer to as cohesive, the dependence of one element another for its interpretation. It involves also some degree of coherence in the actual meaning expressed.” Ibid., p. 23.

⁵¹ Trecho original: “A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive [...]” Ibid., p. 23.

texto”⁵². Assim como não é necessária, “a coesão formal também não é suficiente para garantir a identificação de um texto como tal, nem tampouco garantir a coerência textual”⁵³ (BROWN; YULE, 1985). Esses autores afirmam que é de suma importância fazer uma distinção entre as “relações semânticas subjacentes [...] e as realizações formais que estão disponíveis para falantes e escritores construírem o que querem dizer, mas não são necessariamente utilizadas”⁵⁴. Na opinião desses autores, ouvintes e leitores não dependem das marcas formais de coesão para identificar um texto como tal, pois textos são o que os ouvintes e os leitores tratam como textos em uma situação de uso.

Partindo do conceito de referência da semântica tradicional, a saber, o de uma relação que se estabelece entre as expressões de um texto e as entidades do mundo e a correferência como uma relação entre expressões que aparecem em distintas partes do texto, Brown e Yule apresentam um conceito alternativo da relação de correferência com atenção especial ao uso de pronomes. Segundo os autores, “o conceito que interessa ao analista do discurso não é o de referência correta/verdadeira, mas o de referência *bem sucedida*”⁵⁵, a qual depende do que o ouvinte identifica como o referente pretendido pelo falante, em virtude da expressão referencial empregada. Insistem que a função referencial dessa expressão dependerá da intenção do falante em particular ocasião de uso, seja qual for a forma de expressão referencial.

Observa-se, então, que a noção de coesão de Brown e Yule (1985) está ligada à de referência no texto e no discurso. Segundo essa noção, um texto não perde a propriedade de ser texto quando apresenta expressões que não se referem a um antecedente. Para comprovar, os autores apresentam exemplos de textos com pronomes que aparecem como uma informação nova sem uma expressão lingüística que possa servir como antecedente, os quais são denominados “predicados novos”⁵⁶. Alertam para o fato de que a interpretação vai depender do contexto em que ocorre esse uso, ou seja, o contexto que envolve o falante/escritor, o ouvinte/leitor, o espaço e o tempo.

⁵² Trecho original: “[...] texture, in the sense of explicit realisation of semantic relations, is not criterial to the identification and co-interpretation of texts.” BROWN, G.; YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 196.

⁵³ Trecho original: “[...] formal cohesion will not guarantee identification as a text nor, to answer our subsidiary question, will it guarantee textual coherence.” Ibid., p. 197.

⁵⁴ Trecho original: “[...] the underlying ‘semantic relation’ which we shall go on to discuss, in rather different terms, in the rest of this chapter and in Chapter 7 and those formal realizations which are available to, but not necessarily utilised by, the speaker/writer in constructing what he wants to say”. Ibid., p. 198.

⁵⁵ Trecho original: “Thus, the concept which interests the discourse analyst is not that of correct (true) reference, but *successful reference*.” Ibid., p. 203.

⁵⁶ Expressão original: “new predicates”. Ibid., p. 218.

Quanto ao conceito de coerência textual, Brown e Yule afirmam que está intimamente relacionado com o de coesão, já que acreditam não ser necessária nem suficiente a coesão formal explícita para garantir a identificação de um texto como tal, nem tampouco garantir a coerência textual. Consideram um erro pensar que, para compreender as mensagens lingüísticas, “basta interpretá-las em função das palavras e da estrutura das orações empregadas”⁵⁷ (BROWN; YULE, 1985, p. 223). Também afirmam que, “embora não haja relações lingüísticas formais que conectem cadeias lingüísticas contíguas, sua contigüidade nos leva a interpretá-las em conexão”⁵⁸. Lembram que é preciso considerar o que denominam de *presunção de coerência*, a qual daria lugar a “uma só e particular interpretação que se estabelece em relação aos elementos da mensagem, haja ou não conexões lingüísticas explícitas entre esses elementos”⁵⁹. Concluem dizendo que essa interpretação está relacionada com os saberes que possui o ouvinte/leitor.

Para Charolles ([1978]1997), o conceito de coerência abrange os níveis microestrutural e o macroestrutural, que vai de encontro à distinção coesão/coerência proposta por alguns autores. Na apresentação desse conceito, apresenta quatro meta-regras de coerência (de caráter lingüístico e pragmático): *meta-regra de repetição*; *meta-regra de progressão*; *meta-regra de não-contradição*; e *meta-regra de relação* (p. 45). Antes, porém, de explicitá-las, apresenta três observações essenciais para sua compreensão.

Na primeira observação – *Coerência e linearidade textual* –, afirma que, nesta reflexão “não se pode refletir sobre a coerência de um texto sem levar em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem”⁶⁰. Essa noção de ordem refere-se, essencialmente, à relação “preceder” (notada (<=) para indicar que a coerência do “seguido” é função do “precedente”) e acessoriamente à relação inversa (=>)”⁶¹.

Na segunda – *Coerência microestrutural e coerência macroestrutural* –, Charolles ([1978]1997) questiona a distinção praticada por algumas gramáticas de texto entre dois níveis de organização textual: *microestrutural*, o qual incide, num nível local, sobre “as relações de coerência que se estabelecem, ou não, entre as frases da seqüência” (p. 47); e

⁵⁷ Trecho original: “[...] we understand the meaning of a linguistic message solely on the basis of the words and structure of the sentence(s) used to convey that message.” BROWN, G; YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press 1985, p. 223.

⁵⁸ Trecho original: “[...] although there may be no formal linguistic links connecting contiguous linguistic strings, the fact of their contiguity lead us to interpret them as connected.” Ibid., p. 224.

⁵⁹ Trecho original: “[...] the assumption of coherence will only produce one particular interpretation in which the elements of the message are seen to be connected, with or without overt linguistic connections between those elements.” Ibid., p. 224.

⁶⁰ CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto: leitura & escrita**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997, p. 46.

⁶¹ Ibid., p. 46.

macroestrutural, que, num nível global, incide sobre “as relações que se estabelecem entre as seqüências consecutivas”⁶². Em seguida, admite:

- a) que a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global, pois um texto pode muito bem ser microestruturalmente coerente sem o ser macroestruturalmente. (...)
- b) que não há diferença fundamental entre as (meta) regras de macro-coerência e de micro-coerência;
- c) que certas restrições específicas aparecem entretanto no nível macro-estrutural;
- d) que uma condição necessária para que um texto seja globalmente coerente é que se possa lhe associar, por construção, uma seqüência de macroestruturas e microestruturas coerentes⁶³.

Na terceira observação – *Coesão e coerência* –, explica que a base do texto numa gramática de texto é de natureza lógico-semântica, já que “os constituintes frásticos, seqüenciais e textuais figuram na forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas”⁶⁴. É sobre a constituição dessa cadeia que as regras de coerência vão agir, continua. Afirma que muitas dessas regras exigem que sejam levados em conta “parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação textual”⁶⁵. Afirma, ainda, que, com essas regras, “as gramáticas de texto ultrapassam o plano textual para abordar o plano do discurso”⁶⁶, não sendo mais possível “operar uma partição rigorosa entre as regras de abrangência textual e as de abrangência discursiva”⁶⁷. Assim, para Charolles, rompem-se as fronteiras entre a semântica e a pragmática, o que justifica o fato de ele não ver utilidade na distinção entre coesão e coerência que alguns autores propõem.

Ao caracterizar a primeira meta-regra, denominada *meta-regra de repetição*, afirma que, “para que um texto seja (microestrutural e macroestruturalmente) coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”⁶⁸. Informa que, para assegurar a realização dessas repetições, a língua oferece diversos recursos que permitem ligar uma frase, ou uma seqüência, a uma outra que se encontra no seu contexto imediato, como as *pronominalizações*, as *definitivações*, as *referenciações contextuais*, as *substituições*

⁶² CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto: leitura & escrita**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997, p. 48.

⁶³ Ibid., p. 47.

⁶⁴ Ibid., p. 48.

⁶⁵ Ibid., p. 48.

⁶⁶ Ibid., p. 48-49.

⁶⁷ Ibid., p. 49.

⁶⁸ Ibid., p. 49.

lexicais, as *recuperações pressuposicionais* e as *retomadas de inferência*⁶⁹. E conclui que esses mecanismos contribuem de maneira determinada para o estabelecimento de uma coerência tanto microestrutural quanto macroestrutural e favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado.

A segunda meta-regra é denominada *meta-regra de progressão*. De acordo com esse tipo, “para que um texto seja microestrutural e macroestruturalmente coerente, é preciso que haja, no seu desenvolvimento, uma contribuição semântica constantemente renovada” (CHAROLLES, [1978] 1997, p. 57). Segundo o autor, essa meta-regra completa a meta-regra de repetição ao estipular que “um enunciado, para ser coerente, não pode simplesmente [...] repetir indefinidamente seu próprio assunto”⁷⁰. Explica que a produção de um texto coerente supõe que seja realizado um delicado equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica. E acrescenta que, para que um texto que desenvolve várias séries temáticas profundas seja macroestruturalmente coerente, é necessário que essas séries constituam, na superfície, conjuntos seqüenciais homogêneos.

Na caracterização da terceira meta-regra, a *de não contradição*, Charolles afirma que

para que um texto seja microestrutural e macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência⁷¹.

O autor, ao fazer um recorte que afirma ser bastante superficial, apresenta alguns tipos de contradições que podem ocorrer: “as contradições enunciativas, as contradições inferenciais e pressuposicionais e as contradições de mundo(s) e de representações do (ou dos) mundo(s)”⁷².

Na quarta meta-regra, a *de relação*, afirma que, “para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados”⁷³.

Charolles observa, ao concluir sua exposição, que essas meta-regras de coerência assumem um papel ainda pré-teórico do problema da coerência dos textos por envolver um certo número de condições lingüísticas e pragmáticas que “um texto deve satisfazer para ser considerado como bem formado”⁷⁴. Observa, ainda, que as condições enunciadas pelas meta-

⁶⁹ CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto: leitura & escrita**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997, p. 49.

⁷⁰ Ibid., p. 57.

⁷¹ Ibid., p. 59-60.

⁷² Ibid., p. 60.

⁷³ Ibid., p. 71-72.

⁷⁴ Ibid., p. 74.

regras são simplesmente necessárias; no entanto, não seriam suficientes, uma vez que, dado o modesto nível de pesquisa, ainda haveria muito o que fazer nesse campo.

Em outro artigo, Charolles (1995) também provoca uma reflexão sobre os conceitos de coesão e coerência textuais. Nessa reflexão, afirma que a coesão é representada no discurso, oral ou escrito, por um sistema de marcas, as quais exprimem certos tipos de relações, já que o discurso não é apenas uma seqüência de enunciados postos lado a lado. É preciso –continua o autor– examinar toda a espécie de expressões que funciona como ligação entre um segmento e outro, pois a observação da ocorrência dessas marcas contribui para conferir o que chama de coesão ou continuidade. Assim, a coesão está ligada à ocorrência de conectores ou qualquer marca de coesão utilizada pelo locutor para estabelecer uma conexão entre enunciados. No entanto – prossegue – essa ocorrência não é condição necessária nem suficiente para que uma seqüência de dois enunciados possa ser considerada coerente e compreensível como um todo.

Dessa forma, Charolles (1995, p.133) considera que “a coerência não está ligada à ocorrência de determinados relatores lingüísticos”⁷⁵. Para o autor, o reconhecimento de um discurso coerente implica não somente a interpretação de eventuais marcas de coesão, mas comporta muito mais, e, fundamentalmente, a aplicação de “operações inferenciais sobre o conteúdo de um dado discursivo, a situação de comunicação e os conhecimentos históricos dos sujeitos”⁷⁶. Portanto, a coerência, longe de ser um traço do discurso, aparece antes como um princípio geral que governa a interpretação.

Por sua vez, Giora (1985) contesta várias teorias sobre coerência textual, observando a função da coesão na construção de um texto bem formado. A autora argumenta que “a coesão, como uma relação linear que se obtém entre pares de sentenças, não é condição necessária nem suficiente para a coerência do texto”⁷⁷ (p. 699), já que a coerência não pode ser obtida de forma linear entre pares de sentenças. Afirma que a coerência manifesta-se independentemente da coesão, que coesão e coerência diferem, porque “a coesão é obtida linearmente entre sentenças e baseia-se na noção de tópico sentencial”⁷⁸, isto é, na relação linear entre pares de sentenças; enquanto a coerência caracteriza-se pela noção de “tópico

⁷⁵ Trecho original: “[...] la cohérence n’est pas liée à l’occurrence de tels ou tels relatores linguistiques.” CHAROLLES, M. Cohesion, coherence et pertinence du discours. **Travaux de Linguistique**, Bélgica, n° 29, p.125-151, 1995.

⁷⁶ Trecho original: “[...] la mise liaison, portant conjointement sur le contenu du donné discursif, la situation dans laquelle il est communiqué et les connaissances d’arrière-plan des sujets.” Ibid., p. 133.

⁷⁷ Trecho original: “I will argue that cohesion as a linear relation that obtains between pairs of sentences is neither a necessary nor a sufficient condition for text coherence.” GIORA, R. Notes towards a theory of text coherence. **Poetic today**, v. 6, n. 4, p. 699-715, 1985.

⁷⁸ Trecho original: “[...] that cohesion obtains linearly between sentences and relies on the notion of sentence topic [...]”. Ibid., p. 700.

discursivo”(GIORA, 1985, p. 700), isto é, a relação entre um tópico e o que se diz sobre ele. Afirma ainda que “a análise no nível da sentença é irrelevante para o entendimento da noção de coerência textual”⁷⁹.

Enfatiza, no artigo, que a distinção entre coesão e coerência é irrefutável, pois a coerência ocorre independentemente da coesão. Considera a coesão como “uma noção derivada de um grande princípio de coerência”⁸⁰, como um “subproduto da coerência, cuja função é auxiliar a marcar ou identificar o tópico discursivo”⁸¹, o qual considera crucial para o entendimento do que vem a ser a coerência do texto. Assim, nesse artigo, a autora trata a coerência textual num nível global, independentemente da relação coesiva linear, que se obteria no nível frasal.

Como adiantei, Beaugrande e Dressler (1981, p. 3) definem o texto como uma “ocorrência comunicativa que reúne sete normas de textualidade”⁸² inter-relacionadas entre si. São as seguintes: *coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *intertextualidade* e *informatividade*. Além dessas sete normas, apresentam três princípios reguladores da comunicação textual: eficiência, efetividade e adequação. Segundo Beaugrande (1997, p. 16), essas normas funcionam como ‘princípios constitutivos’ e designam os principais modos de conexão na comunicação textual: “os princípios de textualidade ajudam a fazer múltiplas conexões dentro de um texto e entre o texto e os contextos humanos em que ocorrem; e determinam quais conexões são relevantes”⁸³.

No que concerne especificamente ao critério denominado *coesão*, Beaugrande e Dressler (1981, p. 3) definem como “os modos pelos quais os componentes da superfície textual, isto é, palavras reais que ouvimos ou lemos, *podem conectar-se entre si dentro de uma seqüência*”⁸⁴. Esses componentes se relacionam de acordo com convenções e formas

⁷⁹ Trecho original: “[...] analysis the sentence level is irrelevant to the understanding of the notion of text coherence.” GIORA, R. Notes towards a theory of text coherence. In: **Poetics today**, vol.6, p. 4, 1985, p. 700.

⁸⁰ Trecho original: “I suggest that we regard cohesion as a derivate notion stemming from a higher principle of coherence.” Ibid., p. 702.

⁸¹ Trecho original: “This seems to follow from my assumption that cohesion is by a product of coherence whose function is help mark or identify the discourse topic [...]”. Ibid., p. 702

⁸² Trecho original: “A text will be defined as a communicative occurrence which meets seven standards of textuality.” BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. Nex York: Longman, 1981.

⁸³ Trecho original: “Our principles of textuality should help us make multiple connections both within a text and between the text and the human contexts in which it occurs; and to determine which connections are relevant.” BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of Access to Knowledge and Socitey**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

⁸⁴ Trecho original: “The first standard will be called Cohesion and concerns the way in which the components of the surface text, i.e. the actual words we hear or see, are *mutually connected within a sequence*.” BEAUGRANDE; DRESSLER, op. cit., p. 3.

gramaticais, por isso a “coesão repousa sobre dependências gramaticais”⁸⁵ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 3), afirmam. Nesse sentido, “todos os procedimentos que podem ser usados para marcar relações entre elementos da superfície textual se incluem no conceito de coesão”⁸⁶. No entanto, deixam claro que a superfície textual não é um material em estado bruto composto por sons ou marcas impressas. Sua existência pressupõe que as expressões lingüísticas que a compõem são apresentadas por alguém na interação comunicativa para que o receptor possa identificá-las. Os autores enfatizam que, na interpretação de um texto, “a superfície textual não é decisiva em si mesma, já que, para conseguir que a comunicação seja eficaz, há de existir interação entre a coesão e as outras normas de textualidade”⁸⁷.

Já a segunda norma de textualidade, denominada coerência textual, “consiste no modo pelos quais os componentes do MUNDO TEXTUAL, isto é, a configuração dos CONCEITOS e das RELAÇÕES que *subjazem* à superfície textual são *mutuamente acessíveis e relevantes*”⁸⁸. Os ‘conceitos’ a que os autores se referem dizem respeito à “estruturação de conhecimento (ou conteúdos cognitivos) que o falante pode ativar ou recuperar em sua mente com maior ou menor unidade e consistência; as ‘relações’ referem-se aos vínculos que se estabelecem entre os conceitos reunidos em um mundo textual determinado”⁸⁹, considerando que cada vínculo recebe uma denominação segundo os conceitos que conecta, por exemplo, relação de causalidade, de possibilidade, de razão, de propósito, de tempo, etc. Segundo esses autores, “a coerência não é uma simples marca que aparece nos textos, mas trata-se do resultado de processos cognitivos entre usuários do texto. A simples justaposição de acontecimentos e de situações em um texto ativa operações que geram relações de coerência”⁹⁰.

Para Beaugrande e Dressler (1981), tanto a coesão como a coerência são noções centradas no texto e designam operações dirigidas para os materiais textuais. Para que não se

⁸⁵ Trecho original: “[...] cohesion rests upon grammatical dependencies.” BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 3

⁸⁶ Trecho original: “All of the functions which can be used to signal relations among surface elements are included under our notion of cohesion.” Ibid., p. 3.

⁸⁷ Trecho original: “The surface is, as we see, not decisive by itself; there must be interaction between cohesion and the other standards of textuality to make communication efficient.” Ibid., p. 4.

⁸⁸ Trecho original: “[...] concerns the ways in which the components of the TEXTUAL WORLD, i.e. the configuration of CONCEPTS and RELATIONS which *underlie* the surface text, are *mutually accessible* and *relevant*.” Ibid., p. 4.

⁸⁹ Trecho original: “A concept is definable as a configuration of knowledge (cognitive content) which can be recovered or activated with more or less unity and consistency in the mind. Relations are the links between concepts which appear together in a textual world [...]” Ibid., p. 4

⁹⁰ Trecho original: “Coherence is clearly not a mere feature of texts, but rather the outcome of cognitive processes among text users. The simple juxtaposition of events and situations in a text activate operations which recover or create coherence relations.” Ibid., p. 6.

confunda a coerência com a coesão, os autores consideram indispensável estabelecer uma distinção entre essas normas de textualidade.

Apresentados esses conceitos, observa-se que não há uma unidade quanto à conceituação de coesão textual e quanto à relação que a coesão mantém com a coerência textual, isto porque ora o conceito de coesão engloba o de coerência, ora se distingue desse conceito, ora o conceito de coerência engloba o de coesão. Assim, agrupei esses conceitos e seus respectivos autores, conforme suas semelhanças e diferenças, nas seguintes categorias:

- *coesão textual*: o conceito de coesão engloba o de coerência (HALLIDAY e HASAN, [1976]1990)⁹¹;
- *coesão e coerência textuais* : há uma distinção entre os conceitos de coesão e de coerência, embora estejam inter-relacionados (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981; BEAUGRANDE, 1997; BROWN e YULE, 1985; GIORA ,1985; e CHAROLLES em trabalho de 1995);
- *coerência textual*: o conceito de coerência engloba o de coesão (CHAROLLES, 1997).

No primeiro grupo, a *coesão textual* refere-se às relações de sentido estabelecidas por elementos explícitos que existem no interior do texto e que o definem como texto. Trata-se de um conceito semântico de Halliday e Hasan ([1976]1990). Para eles, a coesão é condição necessária e suficiente para a identificação de um texto como tal.

No segundo grupo, *coesão e coerência* são consideradas distintas, embora haja uma inter-relação entre elas. A coesão textual é definida como um recurso linear, pois ocorre por meio de elementos coesivos que constituem a superfície textual e que estabelecem relações de sentido entre esses elementos, os quais podem estar explícitos ou não (conforme conceito de ‘referência bem-sucedida’ de Brown e Yule, 1985, p. 205). A coesão ocorreria, portanto, no nível microtextual. Ainda nesse grupo, a coerência é definida como um recurso não-linear, isto é, não é marcada explicitamente na superfície textual por elementos formais. Trata-se de um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto; ocorre no nível da conexão conceitual e da estruturação de sentido, manifestando-se, em grande parte, macrotextualmente.

⁹¹ Incluo Halliday e Hasan nesta categoria pelo destaque que esses autores conferem à coesão textual em sua obra. Apesar de tratarem a coerência como ‘registro’ na situação de contexto, diferenciando-a da coesão, apresentam uma relação de interdependência entre esses fatores, uma vez que, segundo os autores, ambos os fatores são necessários para que um texto seja considerado texto.

Para os autores desse grupo, a coesão formal (explícita) não é condição necessária nem suficiente para que a coerência textual seja estabelecida, tampouco para que um texto seja identificado como texto.

No terceiro grupo, representado, aqui, por Charolles, em trabalho de [1978]1997, a *coesão* abrange os níveis microestrutural, que corresponde aos recursos lingüísticos empregados na superfície textual, e macroestrutural, que corresponde ao nível global e incide sobre as relações que se estabelecem entre as seqüências consecutivas, ou seja, sobre a superfície textual. Vê-se, então, que o conceito de coerência microestrutural engloba o que o próprio autor chama de coesão em trabalho de 1995.

1.2.4 Os conceitos de coesão e coerência textuais: autores brasileiros

Apresento, a seguir, uma síntese dos conceitos de coesão e coerência textuais, destacando os autores brasileiros conhecidos pelas pesquisas e estudos da LT e da coesão textual, dentre eles, Luiz Antônio Marcuschi (1983), Leonor Lopes Fávero (1999), Luiz Carlos Travaglia (1989, 1991) e Ingedore G. V. Koch (1989, 1991, 2004)⁹².

Numa posição mais próxima da de Beaugrande e Dressler, Marcuschi (1983), ao definir coesão textual, apresenta os fatores de coesão (repetidores, substituidores, seqüenciadores e moduladores) como aqueles que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto. O autor afirma que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de “uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (p. 25). A definição do autor se baseia em dois pontos: 1) coesão e coerência são independentes; 2) a coesão não é uma condição necessária nem suficiente para a criação do texto, pois existem textos destituídos de recursos coesivos em que a continuidade se dá no nível do sentido e não no nível das relações entre os constituintes lingüísticos. De outra forma - continua o autor- existem textos em que

⁹² Além desses autores, destaco um outro, cuja obra é de outra natureza. Trata-se de Garcia ([1967] 2004), conhecido por sua obra “Comunicação em prosa moderna”, uma obra pioneira sobre a comunicação e os estudos da língua portuguesa e sua expressão por meio da arte de escrever, cuja primeira edição é datada de 1967, numa época em que a LT não era discutida no Brasil. Nessa obra, Garcia apresenta a coerência textual como a “alma” dos bons textos escritos. Para o autor, os principais fatores de coerência são a ordem e a transição, que é feita por meio de conectivos e partículas de transição.

Também bastante conhecidas e adotadas, mas já calcadas em bases lingüísticas, destaco também Fiorin e Savioli (1990, 1997), pela importante contribuição para a divulgação dos estudos lingüísticos no que se refere ao ensino da leitura e produção de textos. Nas obras “Para entender o texto – leitura e redação” (1990) e Lições de texto: leitura e redação” (1997), os autores apresentam uma distinção entre coesão e coerência e ressaltam uma inter-relação entre esses fatores.

ocorre “um seqüenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e, com isto, não têm condições de formar uma textura”⁹³. Segundo Marcuschi (1983), a coesão, ao nível de microestrutura, envolve os procedimentos da conexão superficial do texto, estabelece as condições da co-textualidade e inclui a formação sintática do texto nas suas relações gramaticais.

Quanto à coerência textual, explica que, diferentemente da coesão que ocorre na conexão seqüencial da superfície do texto, no nível microtextual, a coerência ocorre no nível da “conexão conceitual e estruturação de sentido” e manifesta-se, em grande parte, macrotextualmente. Segundo o autor, a coerência é responsável pelo

processamento cognitivo do texto e fornece as categorias que permitem a análise ao nível mais profundo, envolvendo os fatores que estabelecem relações causais, pressuposições, implicações de alcance suprafrasal e o nível argumentativo. É o aspecto de organização e estabilização da experiência humana no texto (1983, p. 46).

Por sua vez, Fávero (1999, p. 59), também mais próxima de Beaugrande e Dressler e de Marcuschi, define “os fatores de coesão textual como aqueles que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto”. Propõe, então, que a coesão seja classificada em três tipos: *a coesão referencial*, que consiste no fato de alguns elementos na língua não serem “interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas por fazerem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação, subdividindo-se em substituição e reiteração”⁹⁴; *a coesão recorrencial*, que ocorre quando, no texto, “o fluxo informacional caminha, progride, com a função de levar adiante o discurso”, manifestando-se em casos de *recorrência de termos, paralelismo, paráfrase, recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais*⁹⁵; e *a coesão seqüencial stricto sensu*, que também tem como função “fazer progredir o texto”, mas que, diferentemente da recorrência, não retoma itens, sentenças e estruturas, subdividindo-se em *seqüenciação temporal e seqüenciação por conexão*⁹⁶.

No que concerne aos fatores de coerência, Fávero os define como aqueles que “dão conta do processamento cognitivo do texto e permitem sua análise mais profunda”⁹⁷. Afirma que, se a coesão manifesta-se microtextualmente, a coerência manifesta-se macrotextualmente.

⁹³ MARCUSCHI, L. A. **Linguística Textual**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates, v. 1), p. 31.

⁹⁴ FÁVERO, L. L. Coesão e coerência Textuais. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 18.

⁹⁵ Ibid., p. 26.

⁹⁶ Ibid., p. 33.

⁹⁷ Ibid., p. 59.

Ainda sobre a coerência textual, Koch e Travaglia apresentam os seguintes aspectos para caracterizá-la: estabelece a “boa formação do texto em termos da interlocução comunicativa”; ocorre na interação entre dois usuários; “faz com que o texto faça sentido para os usuários”; deve ser vista como um “princípio de interpretabilidade do texto”; “está ligada à inteligibilidade do texto e à capacidade do receptor do texto em construir o seu sentido”; é vista como uma “continuidade de sentidos perceptível no texto”; resulta numa “conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p.11-12). A coerência é, então, resultado da junção de elementos lingüísticos assim como do contexto lingüístico, do conhecimento de mundo e como é partilhado na produção e recepção textual e de fatores pragmáticos e interacionais. Em resumo, concluem que a coerência depende dos seguintes fatores: conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências, fatores pragmáticos, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, focalização, intertextualidade, consistência e relevância.

Afirmam que a coerência é predominantemente semântica e pragmática, embora tenha também uma dimensão sintática, mas profunda, “subjacente à superfície textual, não-linear”, “não marcada explicitamente na estrutura de superfície”, ao contrário da coesão que consideram linear por estabelecer a relação entre os elementos que constituem a superfície textual de forma explícita. Pode-se dizer, segundo esses autores, que a coerência é “uma organização reticulada, tentacular e hierarquizadora do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 25) e a coesão é “a ligação entre elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional”⁹⁸. Para esses autores, a coerência é, basicamente, um “princípio de interpretabilidade e compreensão do texto”⁹⁹. Pode-se constatar, na conceituação desses autores sobre coerência e coesão textuais, a influência de outros autores, dentre eles, Beaugrande e Dressler e a de Charolles (coesão e coesão textuais) e Halliday e Hasan (coesão textual).

Para Koch (2004, p. 34), a coesão textual é a “forma como elementos lingüísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também lingüísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela se difere qualitativamente”. Segundo Koch (1989, p. 19), “o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, pois explicita os tipos de relação estabelecidos entre os elementos lingüísticos que o compõem”. Afirma em seguida que, em muitos tipos de textos

⁹⁸ KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 14.

⁹⁹ Ibid., p. 12-13.

(científicos, didáticos, expositivos, opinativos), “a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência”. Assim, “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície do texto” (KOCH, 1989, p. 19).

De acordo com Koch (2004), a maioria dos pesquisadores classifica os recursos coesivos em dois grupos: a *remissão/referência* a elementos anteriores e a *coesão seqüencial*, realizada de forma a garantir a continuidade do sentido. No primeiro grupo, a *coesão referencial*, na fase inicial da LT, era vista como a forma de remeter um elemento lingüístico a outros elementos textuais, os quais podiam ser anafóricos ou catafóricos. Porém, ao ser percebido que nem sempre o referente vem expresso no texto e que, em alguns casos, o referente precisa ser extraído do conhecimento de mundo por meio de inferência, esse tipo de coesão tornou-se mais complexo, merecendo reflexões já de ordem sociocognitivo-discursiva. Nessa abordagem, o foco se faz no processo de *referenciação* como atividade discursiva. De acordo com Koch, trata-se da principal reflexão feita atualmente pela LT¹⁰⁰.

No segundo grupo, a *coesão seqüencial* diz respeito “aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir”¹⁰¹. Koch afirma que esta interdependência deve-se, em parte, aos diversos mecanismos de seqüenciação existentes na língua e, em parte, à progressão tópica..

Em seus estudos, Koch retoma o tratamento dado por Beaugrande e Dressler (1981) à coesão textual e aos outros fatores de textualidade, uma vez que esses pesquisadores apresentam a coesão e a coerência como fatores que conferem a textualidade ao texto, juntamente com a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, os quais estão centrados no usuário. Para a autora, ao questionar o futuro da LT como disciplina, esses fatores são “princípios de construção de sentido”, pois não são critérios para a distinção de um texto e de um não-texto, mas sim “condições para que haja uma ação lingüística cognitiva e social, na qual operam como modos de conectividade em níveis diversos, mas inter-relacionados” (2002, p. 154). Nesse questionamento, ressalta o papel da coerência, que deixa de ser apenas um critério de textualidade, pois “resulta de uma construção dos usuários do texto em dada situação comunicativa, para a qual contribuem vários fatores”¹⁰². Os fatores aos quais se refere são: coesão, situacionalidade,

¹⁰⁰ KOCH, I. G. V. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

¹⁰¹ Ibid., p. 39.

¹⁰² Ibid., p. 43.

informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, fatores de contextualização, consistência e relevância, focalização, conhecimento partilhado.

Ao tratar dos conceitos de coesão e coerência textuais, Koch se coloca numa posição mais próxima das teorias de Beaugrande e Dressler, Marcuschi, Brown e Yule e Charolles.

Observa-se, então, entre os autores brasileiros, uma homogeneidade nos conceitos de coesão e coerência textuais, pois podem ser agrupados numa única categoria:

- *coesão e coerência textuais*: há uma distinção entre os conceitos de coesão e de coerência, embora estejam inter-relacionados (MARCUSCHI, 1983; KOCH e TRAVAGLIA, 1989, 1991; FÁVERO, 1999; KOCH, 1989, 2004).

Resumidos e agrupados esses conceitos, reafirmo que não é minha intenção tomá-los como categorias a serem buscadas tais e quais nos textos analisados. Busco apenas tomá-los como parâmetro no trabalho de situar as noções de coesão e coerência que aparecem nos textos dos formandos em Letras.

Discuto, a seguir, as noções de interação e de heterogeneidade do sujeito e do discurso.

1.3 Interação e heterogeneidade numa abordagem discursiva

Ao tratar das noções de interação e de interacionismo, de acordo com a concepção de língua(gem) como *forma de interação*, é preciso buscar uma definição e contextualizar seu uso, uma vez que, conforme Morato (2004, p. 312), há distâncias semânticas entre esses termos. Essa autora, ao tratar da noção de interação, apresenta o postulado interacionista “toda ação humana procede de interação”, afirmando que esse postulado não pode ser recusado, pois a natureza social da linguagem não permite que se escape à interação. No entanto, Morato chama a atenção para a necessidade de uma melhor apreensão da “diversidade de relações que se estabelecem no seio de uma determinada interação humana, já que é importante saber se ela é circunstanciada pela relação entre interlocutores, entre discursos, entre semioses co-ocorrentes ou entre moléculas”¹⁰³. No que tange ao interacionismo, afirma que houve um esvaziamento semântico dessa palavra já que surgiu em várias áreas uma “legião de termos para predicá-la ou qualificá-la epistemologicamente [...]: o

¹⁰³ MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, v. 3, p. 313.

sociointeracionismo, o interacionismo sóciohistórico, o interacionismo construtivista, o interacionismo discursivo, o interacionismo simbólico, etc.” (MORATO, 2004, p. 313).

Dentre os vários sentidos e estudos lingüísticos que Morato apresenta sobre o interacionismo, figura a concepção de interação dialógica e discursiva de Bakhtin e seu círculo. A autora ressalta a influência e o prestígio de Bakhtin dentre os lingüistas por ele ter introduzido “uma concepção histórico-discursiva de sujeito e a afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica”¹⁰⁴. Segundo a autora, Bakhtin “vincula as interações verbais às interações sociais mais amplas, relacionando a noção de interação não apenas às situações face a face, mas às situações enunciativas, aos processos dialógicos, aos gêneros discursivos, à dimensão estilística dos gêneros”¹⁰⁵. Vê-se, então, que esse sentido de interação difere dos outros tipos de interacionismo, pois se trata de uma interação vinculada, principalmente, às situações enunciativas, em que, segundo Bakhtin/Volochinov ([1929]1997, p. 112), a “enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]”.

Esses autores afirmam que, ao contrário do monologismo, que é a perspectiva de quem vê a produção da linguagem a partir de um ato individual, o dialogismo nasce da interação verbal:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (p. 113).

Ao tratar do enunciado como unidade de comunicação discursiva e fazendo uma crítica à Lingüística do século XIX, que promovia a língua na função de formação e expressão do pensamento e na criação de esquemas abstratos em que o falante não exercia uma relação necessária com outros participantes, Bakhtin (2003, p. 274) chama a atenção para a importância do papel de sujeitos ativos, interagindo na/pela linguagem, pois, para esse filósofo da linguagem, o enunciado, como “real unidade da comunicação discursiva”, comporta um falante e um ouvinte, como participantes reais da comunicação discursiva.

¹⁰⁴ MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004, v. 3, p. 330.

¹⁰⁵ Ibid., p. 330.

Assim, não se tem um falante ativo e um ouvinte passivo, mas sujeitos atuantes, numa situação real de comunicação discursiva, cuja natureza é ativamente responsiva.

Baseado nessa idéia, Bakhtin (2003, p. 271) critica as primeiras formulações da lingüística sobre o papel dos participantes do discurso:

Nos cursos de lingüística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure), aparecem com freqüência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso do ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...].

Essa participação responsiva ativa do falante e do ouvinte implica uma atuação interativa, ou, de acordo com a noção de interação de Bakhtin ([1929] 1997, p.123), implica uma relação dialógica interacional entre os interlocutores do discurso e também entre discursos, de tal modo que “A interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua”.

Para confirmar essa noção de interação e o caráter dialógico, Bakhtin (2003, p. 348) enfatiza a atuação do homem em sociedade e a consciência deste sobre o outro ao tratar da obra de Dostoiévski. Opondo-se ao enfoque monológico, continua a discussão sobre o caráter dialógico da linguagem e a tomada de consciência do *outro* pelo homem:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. **A vida é dialógica por natureza**. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (grifo meu).

Retomando uma discussão sobre as contribuições bakhtinianas para a análise dos textos e dos discursos, Barros (2005, p. 28) afirma que nessa concepção dialógica de linguagem, a alteridade assume papel importante na vida humana, pois ela “define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para a sua concepção: é impossível pensar no homem

fora das ligações que o ligam ao outro”. O dialogismo é concebido, então, como “o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto” (BARROS, 1994, p. 3).

A respeito da definição de texto, como objeto das ciências humanas, Bakhtin (2003, p. 307) afirma que “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Mas, antes que se possa confundir com o objeto da LT, texto, para Bakhtin, caracteriza-se como um enunciado que integra uma intenção e a realização dessa intenção, e, assim, os sentidos que nele se realizam. É uma “unidade da comunicação discursiva”¹⁰⁶, produto de um contexto, “expressão da consciência que reflete algo”¹⁰⁷, registro de diferentes vozes.

Pode-se, então, perceber o destaque dado na obra bakhtiniana, às relações dialógicas na discussão sobre o texto e, assim, as duas diferentes concepções de dialogismo, isto é, o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Para descrevê-las, apóio-me na leitura de Barros sobre a obra de Bakhtin.

Para caracterizar a primeira concepção – o diálogo entre interlocutores –, Barros (2005, p. 29) destaca os seguintes aspectos:

- a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem [...];
- b) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
- c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
- d) [...] os tipos de sociabilidade podem ser: a relação entre sujeitos (interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade.

Caracterizando a segunda concepção de dialogismo – diálogo entre discursos –, a autora afirma que Bakhtin considera “o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso”¹⁰⁸. Barros, ao lembrar que Bakhtin insiste no caráter não individual do discurso, chama a atenção para três pontos:

- [...] as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o “outro” são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados;
- [...] o dialogismo tal como foi concebido define o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de outros textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas as outras ou polemizam entre si no *interior* do texto;

¹⁰⁶ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 332.

¹⁰⁷ Ibid., p. 318.

¹⁰⁸ BARROS, D. L. P. Contribuição de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 32.

- o caráter dialógico dos discursos assim definidos (BARROS, 2005, p. 32-33).

A partir da caracterização do texto como lugar onde o dialogismo ocorre, Texto, portanto, é definido como “tecido de muitas vozes [...] que se entrecruzam”¹⁰⁹, criação constitutivamente dialógica que, devidamente contextualizada, tem como produto um objeto único, não-reproduzível.

Sobre a questão do ocultamento ou não do dialogismo no discurso, Barros apresenta uma explicação da relação entre dialogismo e polifonia, que, muitas vezes, são citados como sinônimos na obra bakhtiniana. Nessa relação, define o termo *dialogismo* como “o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso” (1994, p. 5) e *polifonia* como uma característica de “um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, em oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem”¹¹⁰. Isso significa que nos textos polifônicos as vozes podem ser percebidas, pois se deixam ver; mas nos textos monofônicos, são ocultas, por isso passam a idéia de constituir uma única voz. Trata-se, então, de “efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos”¹¹¹, conclui a autora.

Essa concepção contempla o diálogo entre interlocutores e também o diálogo entre discursos, uma vez que o discurso não é individual, “porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores” e “como um diálogo entre discursos”¹¹², por isso é impregnado por outras vozes.

Baseando-se em trabalhos sobre o discurso e o interdiscurso¹¹³, na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin e na abordagem psicanalítica, numa leitura lacaniana de Freud, Authier-Revuz (1990, 2004) construiu sua teoria das heterogeneidades enunciativas. Para a apresentação de sua teoria, focalizo apenas as abordagens dialógica e a psicanalítica.

Segundo a autora, no princípio dialógico bakhtiniano, a língua só se realiza atravessada por outros discursos, fazendo da “interação com o discurso do outro a lei constitutiva de qualquer discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68). Nesse princípio,

¹⁰⁹ BARROS, D. L. P. Contribuição de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 33.

¹¹⁰ BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994, p. 5-6.

¹¹¹ Ibid., p. 7.

¹¹² Id., 2005, p. 32.

¹¹³ Sobre os estudos do discurso e do interdiscurso, Authier-Revuz fundamenta sua teoria em M. Pêcheux (1975), C. Fuchs (1981), P. Henry (1977), J. M. Maradin (1979), J. J. Courtine (1981), M. Foucault, L. Althusser (1970), B. Conein et al (1981), dentre outros. Sobre a abordagem psicanalítica, em J. Lacan (1953, 1957), C. Clément (1973) e E. Roudinesco (1973, 1977).

segundo a autora, duas modalidades de interação, isto é, a interdiscursividade e a interlocução, inscrevem constitutivamente a presença do outro no discurso:

A língua só se realiza atravessada pelas variedades de discursos que se relativizam umas às outras em um jogo inevitável de *fronteiras e de interferências*;

Nenhuma palavra vem neutra “do dicionário”; elas são todas “habitadas” pelos discursos em que viveram “sua vida de palavras”, e o discurso se constitui, pois, por um *encaminhamento* dialógico, feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos...pelo “*meio*” dos outros discursos;

Entre esses outros discursos, aquele que o locutor empresta ao *interlocutor* determina, através de um parâmetro dialógico específico, o processo dialógico de conjunto (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68-69).

Por sua vez, na abordagem da psicanálise e a partir da leitura lacaniana de Freud, a fala do sujeito é fundamentalmente heterogênea, e, por isso, torna-se um sujeito dividido, um sujeito que se torna um *efeito de linguagem*:

O Outro é o lugar estranho, de onde emana todo discurso: lugar da família, da lei, do pai, na teoria freudiana, elo da história e das posições sociais, lugar a que é remetida toda subjetividade: dizer que o inconsciente é o discurso do Outro é reafirmar, de maneira determinista que um *discurso livre não existe e é dar-lhe a lei* (CLÉMENT, 1976, p. 117, apud AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 64).

Nessa ótica psicanalítica, Authier-Revuz (1990, P. 28) afirma que “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas”. Trata-se de um sujeito que “não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado...”¹¹⁴. Assim, pode-se escutar na cadeia discursiva, não intencionalmente, a polifonia de todo discurso.

Apoiada nesses conceitos, Authier-Revuz propõe, então, duas formas de heterogeneidade, isto é, a heterogeneidade mostrada no discurso e a heterogeneidade constitutiva do discurso, ressaltando que a primeira não é um espelho da segunda. Elas representam “duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição”¹¹⁵.

De acordo com esse conceito, no primeiro tipo, formas lingüísticas marcadas inscrevem o outro na seqüência do discurso como o discurso direto, as aspas, as formas de retoques ou de glosa, etc., ou formas não-marcadas como o discurso indireto livre, a imitação, a ironia, etc., causando uma alteração na sua aparente unicidade. Interessa de forma especial

¹¹⁴ AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990, p. 28.

¹¹⁵ Ibid., p. 32.

para este trabalho, a oposição que a autora propõe entre forma de heterogeneidade *marcada* e forma de heterogeneidade *não- marcada*.

As *formas marcadas*, segundo Authier-Revuz (1990, p. 33),

representam uma negociação com as forças centrífugas de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido.

Por sua vez, as *formas não-marcadas* representam,

pelo *continuum*, a incerteza que caracteriza a referência ao outro, uma outra forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva; uma força mais arriscada, porque joga com a diluição, com a dissolução do outro no um, onde este, precisamente aqui, pode ser enfaticamente confirmado mas também onde pode se perder¹¹⁶.

No segundo tipo de heterogeneidade, a *constitutiva*, as formas não são explícitas, mas próprias da natureza da linguagem. Trata-se de formas não-marcadas na superfície, mas definidas pela interdiscursividade, ou seja, pela relação que todo discurso mantém com outros discursos.

Portanto, considerando que a interação, no sentido bakhtiniano, está ligada ao funcionamento dialógico da linguagem (diálogo entre interlocutores e entre discursos), pode-se propor, ao menos sob esse aspecto, uma aproximação entre uma concepção interacionista de linguagem e uma concepção de linguagem como constituída pelas heterogeneidades enunciativas.

Nesse sentido, observo, no objeto de pesquisa deste trabalho, uma manifestação mais próxima (e mais explícita) da noção de *heterogeneidade mostrada marcada* caracterizada: a) pelo uso de palavras e/ou expressões específicas; b) pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas; c) pelo uso de palavras que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual. Observo também uma manifestação mais velada e, por isso, mais próxima da noção de *heterogeneidade mostrada não-marcada*, caracterizada pelo uso de recursos coesivos, cuja presença também constitui indícios de noções de coesão textual, o que, talvez, represente uma aproximação às determinações da *heterogeneidade constitutiva*.

Para dar fundamento à análise enunciativo-discursiva que pretendo empreender, apresento a seguir as noções de *discurso e de interdiscurso*.

¹¹⁶ AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990, p. 34.

1.4 Discurso e interdiscurso

Diferentemente do que ocorre nas concepções de língua(gem) como *expressão do pensamento* e como *instrumento de comunicação*, na abordagem discursiva, a linguagem passa a ser evidência de um sujeito que divide seu espaço discursivo com o outro num sentido bastante particular de interação que, desta perspectiva, é vista como partilha de um espaço simbólico de onde os participantes do discurso falam. Segundo Brandão (2001, p. 63), o sujeito, nesse caso, “é problematizado pela história, pela ideologia e pela psicanálise, revelando sua constituição clivada, descentrada e contraditória”. Continua a autora:

a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. [...] Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção¹¹⁷.

Nesse contexto, a noção de sujeito é condicionada ao aspecto sócio-histórico, por isso, apoiando-me nessa noção de sujeito, especificamente em relação a este trabalho, posso dizer que a manifestação verbal do discurso dos formandos do curso de Letras se dá por sujeitos constituídos social e historicamente, uma vez que essa manifestação ocorre em textos produzidos por alunos de universidades públicas e de universidades particulares por ocasião do ENC/2001.

Vale destacar, nessa noção, o aspecto da formulação do discurso no nível intradiscursivo, aspecto que permite observar a passagem do discurso ao texto. A esse respeito, Brandão explica que:

como ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). Nesse sentido, questiona-se aquela concepção do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido, formulado inicialmente por Benveniste, porque na sua fala outras vozes também falam¹¹⁸.

¹¹⁷ BRANDÃO, H. H. N. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, B. (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001, p. 11.

¹¹⁸ Ibid., p. 59.

Ressalto, nessa passagem, a conjugação dos níveis intradiscursivo e interdiscursivo, conjugação na qual se retomam as relações dialógicas já discutidas, isto é, a relação entre interlocutores e a relação entre discursos.

Cabe lembrar, para tanto, o conceito de formação discursiva, acerca do qual Maingueneau lembra que, no estudo do discurso, o objeto que interessa à Análise do Discurso são as *formações discursivas*, conceito que se refere “de modo mais ou menos direto a Michel Foucault”:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1969, *apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 14).

Para Maingueneau (1997), uma formação discursiva deve ser concebida como uma “realidade heterogênea por si mesma” (p.112), uma vez que comporta várias formações discursivas e, assim, é definida a partir de seu interdiscurso. Dessa forma, a heterogeneidade passa a ser a identidade do discurso e, como tal, pode se manifestar por meio de marcas explícitas que inscrevem o outro no fio do discurso (heterogeneidade mostrada) e por marcas implícitas, não visíveis, isto é, não marcadas na superfície (heterogeneidade constitutiva). Tem-se, então, uma das principais teses da AD de linha francesa: *o primado do interdiscurso*, que se inscreve na “perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”¹¹⁹. Isto significa dizer que a unidade de análise não é o discurso, mas a relação interdiscursiva que ocorre num espaço de troca entre vários discursos.

Sobre a *interdiscursividade constitutiva*, o autor afirma que

sustentar que o espaço pertinente para as regras é da ordem interdiscursiva consiste em propor ao analista o interdiscurso como objeto e fazê-lo *apreender, de imediato, não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas*. Isto implica que a identidade discursiva está construída na relação com o Outro¹²⁰.

Por considerar muito vago o termo interdiscurso, Maingueneau propõe substituí-lo pela tríade *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*, isto é, o *universo discursivo* pode ser entendido como “o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem em uma conjuntura dada”¹²¹. Trata-se de um conjunto finito que não pode ser representado nem concebido em sua totalidade pela AD. Já, o *campo discursivo* consiste num

¹¹⁹ MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 31.

¹²⁰ _____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997, p.119-120.

¹²¹ Id., 2008, p. 33.

“conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”¹²². Por sua vez, o *espaço discursivo* refere-se a “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de um propósito, julga relevante pôr em relação”¹²³.

Com base nesses conceitos, considero, então, que a manifestação da interdiscursividade nos textos dos formandos do curso de Letras se caracteriza pelas três instâncias apresentadas por Maingueneau, ou seja, universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, e revela uma interação entre formações discursivas, representadas pelos discursos didático, pedagógico e científico, as quais serão descritas no capítulo a seguir.

Para encerrar essa discussão, retomo o conceito de discurso de Maingueneau (2002, p. 52-55): “é uma organização situada para além da frase”; é “orientado”, pois é construído “em função de uma finalidade”; “é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo”; é “interativo”, pois mobiliza *coenunciadores*; é uma atividade contextualizadora, pois tem sua situação de produção definida; “é assumido por um sujeito”, que se coloca como *fonte de referências*; é “regido por normas, assim como todo comportamento”; é atividade interdiscursiva, pois “só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos”. Dessa forma, salienta-se uma de suas principais características que é o fato de considerar o contexto histórico-social como parte constituinte do sentido.

No capítulo seguinte, retomarei essas discussões na forma de conseqüências metodológicas dessa opção teórica.

¹²² MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 34.
¹²³ Ibid., p. 35.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados, inicialmente, o *corpus* e os tipos de respostas nele contidos e, em seguida, as conseqüências metodológicas da opção teórica adotada.

2.1 O *corpus* e a classificação dos tipos de respostas

O material selecionado para análise corresponde às respostas dadas por alunos do 4º ano (último ano) do curso de Letras de universidades brasileiras à questão discursiva de Lingüística e Língua Portuguesa da prova do Exame Nacional de Cursos 2001-Provão, conforme autorização concedida pelo MEC¹²⁴. A referida questão tinha o seguinte enunciado:

Questão 1. O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.

O outro lado da ilha

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...]

(In: MARCUSCHI, L.A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras, inédito, fragmento adaptado.)

Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas.

Para a seleção desse material, seguiram-se três etapas:

1ª) a partir de 3625 (três mil, seiscentos e vinte cinco) textos disponíveis, que corresponde a 20% do total de provas, as quais foram realizadas por alunos de instituições de naturezas diferentes (universidades, centros universitários, faculdades integradas (faculdades,

¹²⁴

Conforme ofício de autorização MEC/INEP/DAES nº 001708/2002, de 02/04/2002 (cf. Anexo).

escolas e institutos superiores) e centros tecnológicos, seja da esfera pública (federal, estadual ou municipal), seja da particular, selecionei apenas textos de alunos de universidades brasileiras. Ressalto que, para essa seleção, optei pelo tipo de instituição “universidades” do Brasil, sem distinguir entre a esfera pública e a particular. Esta seleção resultou em 2304 (dois mil, trezentos e quatro) textos de alunos de universidades;

2^a) desses 2304 textos de alunos de universidades brasileiras, selecionei 9,11% de forma aleatória ¹²⁵, o que resultou um total de 210 (duzentos e dez) textos. Ressalto que nessa seleção estão integrados, sem distinção, ambos os tipos de universidades: pública ou particular;

3^a) de posse desse material, já que havia uma mistura de textos de alunos de universidades públicas e de alunos de universidades particulares, separei os textos dos alunos de universidades públicas (134 (cento e trinta e quatro) textos / 63,8%) dos de universidades particulares (76 (setenta e seis) textos / 36,2%), uma vez que pretendia estabelecer uma comparação entre esses resultados. Ressalto que a diferença no número de textos não foi intencional, já que a seleção foi aleatória. O fato é que o número de universidades públicas é maior do que o de universidades particulares, conforme os dados do ENC/2001.

Após a seleção desse material, a etapa seguinte foi elaborar uma tabela com os tipos de respostas obtidas.

Os textos dos formandos do curso de Letras de universidades particulares e públicas do Brasil, doravante UNIPAR e UNIPUB, respectivamente, foram classificados, conforme o tipo de resposta, em três grupos:

a) **retextualização e justificativa**: Neste tipo de resposta, os formandos apresentam um texto em que há uma retextualização do segundo parágrafo do texto produzido por uma menina de 10 anos (texto-base) e uma justificativa (comentário de análise) com indicações dos problemas ocorridos no texto-base e/ou com propostas de solução para esses problemas, ou ainda, com a descrição das alterações propostas para o segundo parágrafo desse texto-base. No conjunto do material, foram encontrados cem textos. Essa justificativa poderia vir antes ou depois da retextualização. Em alguns, entre retextualizações.

Para exemplificar esse tipo de resposta, apresento o texto abaixo em que o formando apresenta uma retextualização e, em seguida, uma justificativa ¹²⁶:

¹²⁵ Dentre as 10 primeiras foi sorteada a de número 3; a partir dela, foram contadas 10, e considerada a seleção da 11^a e, assim, sucessivamente, até a constituição total do *corpus*: 210 textos.

¹²⁶ Ressalto que os textos apresentados como exemplos estão de acordo com a escrita original.

Ficaria assim:

Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros estavam correndo, e quando eles foram ver o que estava acontecendo, foram atacados, repentinamente, por um caranguejo gigante. Débora, a esposa de - - - começou a chorar e a dizer que queria ir embora.

O texto da menina de dez anos cometeu erros linguísticos, e no que tange as regras da língua e compreensão necessita de coerência e coesão. (texto 01, UNIPAR)

b) **justificativa**: Neste tipo, os formandos apresentam um texto em que não há a retextualização do segundo parágrafo do texto-base, mas há apenas uma justificativa com indicações dos problemas do texto-base e/ou com propostas de solução para esses problemas. No conjunto do material foram encontrados 61 (sessenta e um) textos. Para exemplificar, apresento o texto:

Há excesso do pronome “eles” no parágrafo indicado. Após usado uma vez, este pronome não tem necessidade de repetição – o sujeito está indicado na primeira vez que é expresso e isto é suficiente.

Para expressar tempo, usando “quando”, deve-se evitar repetir o termo sem que haja mudança de período.

Ao acrescentar (introduzir) personagens, procurar fazer com que o leitor tome conhecimento dos mesmos – para que possa entender a cena e o drama que será descrito. (texto 139, UNIPUB)

c) **retextualização**: Neste tipo de resposta, os formandos apresentam apenas um texto de retextualização do segundo parágrafo do texto produzido por uma menina de 10 anos. Alguns alunos apresentam mais de uma retextualização. No conjunto, foram encontrados 49 (quarenta e nove) textos. A seguir, apresento um exemplo:

Quando todos foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr, então, quando eles foram ver o que estava assustando-os depararam-se com um caranguejo gigante que atacava-os com patadas. Consequentemente, Débora começou a chorar, dizendo que queria ir embora. (texto 57, UNIPAR)

De acordo com essa classificação, elaborei a Tabela 1 (p. 78), intitulada *Porcentagem dos tipos de respostas obtidas*, por meio da qual procuro mostrar como estão distribuídos os 210 (duzentos e dez) textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, sendo 76 (setenta e seis) de alunos de UNIPAR e 134 (cento e trinta e quatro) de alunos de UNIPUB.

Ao utilizar o termo “retextualização” nessa classificação para denominar as operações realizadas na passagem do texto escrito para outro texto escrito, apóio-me em Marcuschi (2003, p. 46):

a retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Para esse autor, não se trata de transformar um texto caótico em um texto bem-formado, mas de transformar um texto que apresenta uma ordem – o texto falado - em um outro texto que também apresenta uma ordem – o texto escrito. Esclarece, ainda, que há, nessa atividade de retextualização, um aspecto muito importante que merece atenção: o fato de preceder essa atividade de transformação textual uma atividade de ordem cognitiva denominada compreensão, pois é preciso inicialmente entender o que foi dito ou escrito por alguém para que seja realizada sua transformação. Assim, embora especifique que seus estudos na obra indicada referem-se à transformação do texto falado em um texto escrito, apresenta quatro possibilidades de retextualização: 1. da fala para a escrita; 2. da fala para a fala; 3. da escrita para a fala; 4. da escrita para a escrita. Vale registrar ainda que, de acordo com os estudos de Marcuschi (2003, p. 48),

atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Baseando-me, então, nesse autor, utilizo o termo “retextualização” para designar os textos escritos pelos acadêmicos do curso de Letras, de estrutura narrativa, resultantes da transformação textual do segundo parágrafo do texto-base. Trata-se, portanto, de uma das quatro possibilidades de retextualização apresentadas por Marcuschi, ou seja, a passagem do texto escrito (texto-base) para outro texto escrito, o texto do formando. Considero que ao efetivar essa transformação textual, os formandos do curso de Letras realizaram um processo que envolve “operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido”¹²⁷ e que foi precedido por uma “atividade cognitiva denominada compreensão”¹²⁸.

¹²⁷ MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** Atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 46.

¹²⁸ Ibid., p. 47.

2.2 Conseqüências metodológicas da opção teórica adotada

Visando à aplicação da fundamentação teórica exposta no capítulo anterior, destaco, a seguir, os procedimentos metodológicos referentes aos aspectos teóricos relevantes para a análise.

Os conceitos de coesão e coerência textuais apresentados no capítulo 1 foram tomados como parâmetros para situar as noções de coesão e coerência encontradas, por meio de indícios, nos textos dos formandos em Letras. Esses conceitos foram agrupados da seguinte maneira:

- *coesão textual*: o conceito de coesão engloba o conceito de coerência;
- *coesão e coerência textuais*: há uma distinção entre os conceitos de coesão e de coerência, embora estejam inter-relacionados;
- *coerência textual*: o conceito de coerência engloba o de coesão.

Com base nas noções teóricas advindas do interacionismo dialógico de Bakhtin, pode-se dizer que há dois tipos de relação que ocorrem na produção escrita dos formandos por ocasião do ENC:

- entre interlocutores: os formandos e uma menina de 10 anos, autora do texto-base que faz parte do enunciado da questão avaliativa do ENC; e os formandos e a banca avaliadora do ENC/2001;
- entre discursos: os textos dos formandos são impregnados por *discursos* (vozes), tais como o didático, o prescritivo-normativo, o pedagógico e o científico.

No que se refere à relação dialógica entre interlocutores, ficam postas as condições de produção do discurso, lembrando que a consideração desses participantes é afetada pelas representações que acompanham todo discurso, em particular, nesse caso, pelas representações dos sujeitos envolvidos nessa situação de exame (refiro-me, particularmente, ao avaliando e ao avaliador)¹²⁹.

No que se refere à relação entre discursos, desenham-se as três instâncias apresentadas por Maingueneau (1997, 2008), a propósito do *interdiscurso*, as quais, aplicadas ao material analisado, poderiam ser assim descritas:

¹²⁹ Esta sugestão e as subseqüentes me foram feitas, em uma das sessões de orientação, pelo professor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. Tendo sido particularmente importantes para minhas reflexões na presente pesquisa, mereceram crédito explícito.

- o *universo discursivo*: no desenho definido pelas condições de produção do discurso analisado, apresentam-se: discurso didático-pedagógico – quando considerados os agentes-efeito das instituições em pauta (alunos, professores, representantes das instituições de ensino superior e do governo); discurso econômico-administrativo – quando considerados os agentes-meio das instituições em pauta (gestores de boa parte das instituições de ensino superior; corpo governamental ocupado em gerir a relação estado/mercado no que se refere à educação); e, pode-se mesmo dizer, um discurso neoliberal quando considerados os agentes-fonte (aqueles cuja assinatura só se reconhece nas exigências do mercado);
- o *campo discursivo*: marcado pela convivência das inúmeras concepções de linguagem no interior do discurso didático-pedagógico;
- o *espaço discursivo*: subconjunto das concepções de linguagem caracterizadas por certo(s) *posicionamento(s) em um campo discursivo* (MAINGUENEAU, 1991, p. 17-18), as quais, em relação de concorrência, mas muitas vezes combinadas entre si, marcam-se por *formações discursivas* ligadas, por exemplo, ao discurso didático-pedagógico (marcado, em geral, por uma atitude prescritivo-normativa) e/ou ao discurso científico.

Esclareço que os discursos didático-pedagógico e científico serão apresentados na análise (capítulo 3) de forma separada, isto é, na primeira parte da análise, será apresentado o discurso didático; em seguida, o discurso pedagógico; por fim, o discurso científico. No entanto, como essas formações discursivas se inter-relacionam no discurso dos formandos do curso de Letras, inter-relação que se tornará mais explícita no decorrer da análise, farei a junção dos termos didático e pedagógico no final do capítulo de análise e nas considerações finais, obtendo, assim, a terminologia *discurso didático-pedagógico* e *discurso científico*.

Definido o *espaço discursivo* em que se centram as análises, serão descritos, a seguir, o modo de acesso às marcas lingüístico-enunciativas que permitem chegar às concepções de linguagem privilegiadas pelos formandos em Letras em seus textos.

Retomo, para tanto, ao conceito de *heterogeneidade enunciativa* de Authier-Revuz (1990, 2004), já discutido aqui. Parto do pressuposto de que, nos textos desses formandos, ocorre, de forma mais explícita, a manifestação da noção de *heterogeneidade mostrada marcada* e, de forma mais opaca, a manifestação da noção de *heterogeneidade mostrada não-marcada*, talvez mais próxima da noção de *heterogeneidade constitutiva* da linguagem e do

sujeito. Por meio dessas manifestações, ocorre a já mencionada relação dialógica entre interlocutores e entre discursos, isto é, ocorre a relação entre o mesmo e o outro.

No âmbito da formulação intradiscursiva e trabalhando num nível textual (ou, talvez, microtextual), o procedimento de análise apóia-se, portanto, nas noções de *heterogeneidade mostrada marcada e não-marcada*.

No que se refere à busca dos traços de *heterogeneidade marcada mostrada*, procuro dar conta das três principais formas de manifestação de noções de coesão textual nos textos dos formandos, as quais se caracterizam pelo uso de:

- palavras e/ou expressões específicas;
- palavras e/ou expressões não-específicas;
- palavras que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual.

Por sua vez, no que se refere aos indícios de *heterogeneidade mostrada não-marcada*, apresento uma forma de manifestação de noções de coesão textual caracterizada pelo uso – e não pela menção por meio de palavras específicas ou não – dos recursos coesivos da *elipse*, da *exclusão*, da *inclusão*, da *manutenção* e da *substituição*.

Finalmente, no que se refere às concepções de linguagem, a distinção proposta servirá apenas como guia para a leitura dos textos dos formandos. Como adiantei, a concepção mais freqüente é a concepção de *linguagem como expressão do pensamento*.

2.3 Procedimentos de análise

Organizo a análise em quatro níveis:

- 1) tipos de respostas: *retextualização e justificativa, justificativa e retextualização*;
- 2) formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da *heterogeneidade mostrada marcada* nas justificativas: uso de palavras e/ou expressões específicas, uso de palavras e expressões não-específicas e uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual;
- 3) forma de manifestação de noções de coesão textual por meio da *heterogeneidade mostrada não-marcada* nas retextualizações: uso de recursos coesivos e não a menção à coesão por meio de palavras específicas ou não;
- 4) comparação entre o resultado da análise das formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da *heterogeneidade mostrada marcada* nas justificativas pelo uso de palavras e/ou expressões específicas e pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas e

o resultado da análise da forma de manifestação de noções de coesão textual por meio da *heterogeneidade mostrada não-marcada* nas retextualizações pelo uso de recursos coesivos e não pela menção à coesão por meio de palavras específicas ou não. Os recursos foram os seguintes: elipse, exclusão, inclusão, manutenção e substituição.

O modo de acesso às marcas será orientado pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1991), cujo ponto essencial está na observação de *sinais*, através dos quais é possível encontrar pistas para decifrar uma realidade que se faz representar; no caso desta análise, a representação que formandos do curso de Letras fazem sobre coesão textual.

Não se trata especificamente de uma metodologia para uma análise, mas de um sistema de sinais denominado paradigma indiciário, o qual se presta muito bem à orientação da análise textual, utilizado, dentre outros pesquisadores, por Corrêa (1998, 2006).

A busca de indícios de noções de coesão textual se justifica, a meu ver, uma vez que a linguagem é aqui tomada como *posto de observação*, já que ela “... é a condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir...” (GERALDI, 1993, p. 4) e por ser nela e por ela que o próprio sujeito se constitui. Assumo, portanto, que, em acordo com o objetivo específico deste trabalho, tomar a linguagem como *posto de observação* permite chegar aos tipos de engajamento que constituem o sujeito. Em particular, ocupo-me do engajamento manifestado em relação a certas concepções de coesão textual.

A utilização desse paradigma indiciário se fará especificamente na análise dos textos dos formandos para verificação das formas de manifestação de noções de coesão textual: (a) por meio da *heterogeneidade mostrada marcada* nas justificativas (uso de palavras e/ou expressões específicas, uso de palavras e expressões não-específicas e uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual) e (b) por meio da *heterogeneidade mostrada não-marcada* nas retextualizações, em que se faz “uso” de recursos coesivos e não “menção” à coesão por meio de palavras específicas ou não.

2.3.1 Tipos de respostas: Retextualização e justificativa, Justificativa e Retextualização

Neste nível, ainda de pré-análise, busco interpretar as razões pelas quais as respostas se organizam em ‘Retextualização e justificativa’, ‘Justificativa’ e ‘Retextualização’.

De acordo com a Revista do Provão (2001), essa questão discursiva, ao lado de outras duas ligadas aos Estudos Literários (Literaturas Brasileira e Portuguesa, Teoria Literária e Literatura Comparada), se insere na área de Lingüística e Língua Portuguesa. Além dessas

três questões discursivas, a prova do ENC/2001 era composta de quarenta questões de múltipla escolha e de um questionário. O tempo de realização era de quatro horas, e o espaço delimitado para a resposta a essa questão era de 15 (quinze) linhas. Na parte superior da folha dessa questão, constava a habilidade avaliada: “Interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação”. Assim, os formandos do curso de Letras eram informados sobre a habilidade na qual seriam avaliados pela banca examinadora da prova.

Retomo, neste ponto, a proposta feita na questão que gerou as respostas discursivas aqui analisadas:

Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. **Elabore** um texto no qual você **proponha alterações** para o segundo parágrafo, **apresentando** três soluções para o problema dos elos coesivos. **Justifique** as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas.

No enunciado inicial, há a apresentação de uma característica do texto, a saber, como a autora faz as ligações coesivas. Tal característica já permite vislumbrar o tema da questão: a coesão textual. Na seqüência, ao aluno é solicitada a elaboração (“**elabore**”) de um texto, no qual deve propor alterações (“**proponha alterações**”) para o segundo parágrafo do texto-base, e apresentar (“**apresentando**”) três soluções para o problema dos elos coesivos desse texto. Pode-se perceber, por essa solicitação, que o foco da questão está no segundo parágrafo desse texto, já que é nele que se encontra o problema dos elos coesivos. Tal solicitação conduz, então, o olhar dos formandos para o problema dos elos coesivos desse parágrafo. Mas qual seria o problema? O que ocorre nesse parágrafo é a seqüência da narrativa iniciada no primeiro parágrafo, o qual não pode passar despercebido pelos alunos, sob pena de se perder elementos essenciais para a interpretação. Nessa seqüência, ocorre uma repetição de termos, que causa uma ambigüidade, e uma relação anafórica sem um referente antecedente explícito. O tipo de tal relação anafórica pode ser identificado como anáfora indireta, conforme referência que vem logo abaixo do texto-base, o que sugere aos alunos uma linha a discorrer na resposta à questão. No enunciado final, a solicitação é para o aluno justificar (“**Justifique**”) as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas. Novamente, pode-se prever que a justificativa basear-se-á na teoria lingüística que envolve a coesão textual.

Segundo Castro (2007), diante da configuração da questão, o perfil de aluno ao qual ela se destina se caracteriza pelo fato de estar habituado a práticas de leitura e de produção de gêneros discursivos diversos, pois dele se exige o ato da leitura a cada uma das etapas para a produção da resposta e o conhecimento de que os gêneros não são estanques, mas apresentam

características comuns que os integram. Acrescento, a esse perfil, um domínio da teoria lingüística no que se refere à coesão textual, em se tratando de alunos prestes a obterem o diploma. Para Castro, a simples informação da idade da autora do texto-base, somada às características didáticas da prova, faz com que essa questão desencadeie a imagem de professor que será a tônica no discurso desses alunos. Assim, após lerem o texto, os formandos formularam uma imagem do enunciador do texto “como a de uma criança que está escrevendo uma história em que aparecem alguns pontos que devem ser corrigidos (atitude diante do texto suscitada pela própria questão)” (CASTRO, 2007, p. 39), e, a partir dessa imagem, “os formandos assumem o papel de professores que devem corrigir as falhas do texto de uma criança vista como uma aluna hipotética”¹³⁰.

Um fator relevante para a leitura e análise desse texto-base seria a observação a partir da perspectiva de quem o escreveu, ou seja, a menina de dez anos, para, assim, quem sabe, apresentar hipóteses sobre sua intenção ao escrever o texto. No entanto, faltam informações sobre as condições de produção desse texto, o que contribui para a criação da imagem de professor pelos formandos e, assim, para uma representação de uma situação de ensino-aprendizagem.

Apesar de o texto não trazer tais informações, de acordo com informações colhidas para a análise desta questão, foi possível conhecer o contexto em que se produziu o texto-base “O outro lado da ilha”. Segundo essas informações¹³¹, trata-se de um resumo do livro homônimo. O resumo desse livro foi escrito por uma aluna de dez anos de idade, que estudava na 5ª série de uma escola da rede particular de ensino de Aracaju, Sergipe. Sua produção foi resultado da proposta de um professor que solicitou a leitura de romances ou pequenas novelas (contos) a seus alunos. Segundo essa proposta, os alunos liam, resumiam e, num outro momento, contavam o que leram para o professor e os colegas de sala de aula. Inserido no

¹³⁰ CASTRO, R. L. **Concepções de práticas de leitura de formandos em Letras**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 2007, p. 39.

¹³¹ Agradeço a Anna Carolina Barone, então acadêmica de iniciação científica, aluna do curso de Letras da FFLCH/USP, a cessão de cópia do e-mail que recebeu como resposta a suas indagações da professora Mary Jane, a qual realizava um estudo sobre referência pronominal na fala e na escrita para sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Sergipe. Segundo esse e-mail, a professora informa que trabalhou com duas quintas séries de uma escola da rede particular de ensino de Aracaju no segundo semestre de 2000. Nessas turmas, observou e acompanhou o trabalho do professor por alguns meses, cuja proposta era incentivar a leitura e a produção de textos: a partir da leitura de romances ou pequenas novelas, o aluno faria um resumo do texto lido e num outro momento contaria o que leu para o professor e para os colegas. Segundo a professora, os resumos feitos pelos alunos foram cedidos para sua pesquisa. A professora realizou também entrevistas com os alunos, pedindo-lhes que lhe contassem a estória de que mais gostaram. A referência do livro resumido é: MONTEIRO, J. M. **O outro lado da ilha**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

contexto escolar, esse resumo é resultado do trabalho de incentivo à leitura, desenvolvido por essa escola desde a pré-escola.

Pode-se observar, então, que tal texto se insere num contexto escolar, o que justifica o enfoque didático que os formandos deram ao atender ao enunciado da questão da prova do ENC/2001, construindo uma representação de uma situação de ensino-aprendizagem.

Quanto à variação na forma de responder, pode ter ocorrido devido ao fato de essa questão não ser clara quanto ao formato e à estrutura do texto de resposta, uma vez que, segundo o enunciado da questão, o aluno deveria elaborar um texto, no qual deveria propor alterações para o segundo parágrafo do texto-base, e apresentar três soluções para o problema desse texto, o que poderia indicar que as três soluções estariam no mesmo texto elaborado ou poderiam ser apresentadas à parte; e, em seguida, o aluno deveria justificar as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas. A dúvida que poderia ter ocorrido é na forma de justificar: a justificativa estaria no mesmo texto já escrito? Estaria em outro texto? Pode-se dizer que a leitura da questão gera uma ambiguidade e permite certa liberdade na forma de respondê-la, por isso a ocorrência de respostas em formatos diversos. Se essa liberdade (ou ambigüidade) na elaboração da questão foi intencional, não se pode responder com certeza. O fato é que a leitura da questão por esses alunos possibilitou uma variação no formato do texto de resposta. A partir, então, dessas diferentes formas de respostas, classifiquei-as em três grupos: Retextualização e justificativa, Justificativa e Retextualização.

2.3.2 Formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da heterogeneidade mostrada marcada

Construí o segundo e o terceiro níveis de análise referentes às formas de manifestação de noções de coesão, partindo do pressuposto de que o discurso desses alunos é constitutivamente heterogêneo, apoiando-me na noção de Authier-Revuz (1990, 2004) de *heterogeneidade constitutiva* na/da linguagem e sobre a *heterogeneidade mostrada marcada e não-marcada*. As formas de manifestação relacionadas com a noção de *heterogeneidade mostrada marcada* nas justificativas (comentários dos alunos) ocorrem de forma mais “transparente” e se caracterizam:

- pelo uso de palavras e/ou expressões específicas;
- pelo uso de palavras e expressões não-específicas;
- pelo uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual.

Para as formas de manifestação relacionadas com a noção de *heterogeneidade mostrada marcada*, foram utilizados os tipos de respostas Retextualização e justificativa, totalizando cem textos, sendo 38 de alunos de UNIPAR e 62 de alunos de UNIPUB, e Justificativa, totalizando 61 textos, sendo 19 de alunos de UNIPAR e 42 de alunos de UNIPUB, já que nesses tipos de respostas havia comentários de análise dos alunos que possibilitariam o surgimento de indícios de noções de coesão textual.

Por sua vez, para a forma de manifestação relacionada com a noção de *heterogeneidade mostrada não-marcada*, foram utilizadas as retextualizações do texto-base dos tipos de respostas Retextualização, totalizando 49 textos, sendo 19 de alunos de UNIPAR e 30 de alunos de UNIPUB; e Retextualização e justificativa, totalizando cem textos, sendo 38 de alunos de UNIPAR e 62 de alunos de UNIPUB. No formato do primeiro tipo não há justificativa dos formandos do curso de Letras para as alterações propostas para o segundo parágrafo do texto-base, apenas uma retextualização do segundo parágrafo desse texto. Já no formato do segundo tipo, há uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base mais uma justificativa para as alterações propostas nessa retextualização. Num primeiro momento, foram analisadas apenas as retextualizações do conjunto de textos denominado Retextualização; num segundo momento, foram analisadas as retextualizações do segundo conjunto de textos, numa análise em que estabeleço um confronto entre a retextualização e a justificativa.

2.3.2.1 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões específicas

Os tipos de respostas em que se pode observar a presença de indícios de noções de coesão textual são os tipos constituídos de justificativa com comentários e/ou explicações, classificados como Retextualização e justificativa e Justificativa, num total de 93 textos. Desse total, nesta etapa da análise, são 33 textos de alunos de UNIPAR (19 no formato Retextualização e justificativa e 14 no formato justificativa) e 60 textos de alunos de UNIPUB (32 no formato Retextualização e justificativa e 28 no formato justificativa).

Uma vez que optei por um procedimento indiciário para a realização desta pesquisa, era preciso verificar quais indícios seriam pertinentes para uma verificação que envolvia fatos textual-discursivos. Observei que as pistas poderiam ser encontradas na seleção lexical feita pelos formandos, pois, essa seleção, além de registrar uma atitude do formando em relação à língua, poderia permitir o estabelecimento de uma ligação com algum tipo de informação que

me revelasse noções de coesão textual. Por isso, essa seleção pode ser considerada marca de assunção de *posicionamentos em um campo discursivo* (MAINGUENEAU, 1991, p. 17-18). Meu trabalho consistiu em *decifrar* os sinais que indicariam, na escrita dos formandos, a defesa de concepções de coesão textual e, portanto, de concepções de linguagem, por meio do estudo de *formações discursivas* ligadas, por exemplo, ao discurso didático-pedagógico e/ou ao discurso científico.

Organizei, então, um primeiro levantamento de palavras e/ou expressões que poderiam servir de indícios de noções de coesão textual. Nesta forma de manifestação foram classificados os textos que apresentaram enunciados com palavras da categoria dos substantivos, advérbios ou adjetivos, como, por exemplo, “coesão”, “coesivamente” e “coesivo”; ou expressões formadas por substantivos e adjetivos, substantivos e substantivos ou adjetivos e adjetivos, como, por exemplo, “coesão textual”, “coesão e coerência”, “coesivo e coerente”. O resultado desse levantamento pode ser observado na Tabela 3 - “Coesão textual, atitudes normativa e apreciativa”.

Por observar nesses textos, além dessas marcas, a presença de outras palavras e/ou expressões que indicavam atitudes *normativa*, *apreciativa* e *explicativa*, registrei-as, uma vez que poderiam constituir indícios de noções ou contribuir para a construção de uma noção de coesão textual. Em seguida, organizei-as em tabelas que serão apresentadas após a análise de cada conjunto de textos com marcas que indicam essas atitudes. Para embasar essa classificação, apóio-me em Yaguello (1988) que faz uma reflexão sobre as idéias que cada sujeito falante faz sobre a língua. Segundo a autora, as idéias que fazemos da língua se traduzem em julgamento de valor que os lingüistas classificam como idéias e preconceitos recebidos do próprio grupo social. Assim, Yaguello (1988, p. 13) afirma que o sujeito falante adota perante a língua três tipos de atitudes:

- 1) a *explicativa*: que conduz à racionalização, a tentativas de teorização sobre um aspecto da língua;
- 2) a *apreciativa*: traduz-se pelos julgamentos sobre a beleza, a lógica, a clareza, a simplicidade de tal ou tal língua;
- 3) a *normativa*: exprime-se pela oposição a todas as formas de “deteriorização” da língua.¹³²

Para caracterizar a presença dessas atitudes, organizei os seguintes grupos:

¹³² Trecho original: “1) *explicative*, conduisant à des rationalisations, à des tentatives de théorisation, ainsi par exemple sur l’adéquation du genre grammatical et du genre naturel, sur l’origine des mots et des langues, etc.; 2) *appréciative*, se traduisant par des jugements sur la beauté, la logique, la clarté, la simplicité de telle ou telle langue; 3) *normative*, s’exprimant par l’opposition à toutes les formes de corruption de la langue.”

a)- Coesão textual e atitude normativa: Este grupo é marcado pelo uso das expressões “norma culta”, “norma padrão”, “língua padrão”, “normas gramaticais”, “regras da língua normativa”, “regras da língua”, “linguagem culta”, “formas gramaticais”, “(NGB) norma dita “cultura”, e pela palavra “gramaticalmente”. Essas expressões foram denominadas normativas por terem sido empregadas pelos alunos sob a ótica da prescrição. Segundo Yaguello (1988), essa atitude indica uma rejeição a formas deterioradas da língua. Para um levantamento de expressões normativas, conferir a Tabela 3 (aqui mesmo, p. 102);

b)- Coesão textual e atitude apreciativa: Este grupo caracteriza-se pelo uso de verbos, locuções verbais, advérbios, adjetivos e substantivos na função de modalizadores, em que se pode constatar uma atitude apreciativa, um julgamento de valor, o que, de acordo com Yaguello, denota juízos sobre a lógica, a clareza e/ou a simplicidade da língua. Para um levantamento dessas marcas, conferir a Tabela 2 (aqui mesmo, p. 101);

c)- Coesão textual e atitude explicativa: Este grupo caracteriza-se pela presença de explicação sobre a alteração proposta pelos acadêmicos para o texto-base. Sem a presença de modalizadores que caracterizassem o texto-base como “errado” ou como desviante em relação à norma padrão, a atitude explicativa conduz, segundo Yaguello, à teorização sobre um aspecto da língua. Para este grupo de critérios, considero essa atitude mesmo que nela não se manifeste uma descrição feita com base em terminologia precisa. Basta, portanto, que o aluno faça uma descrição do que de fato realizou ao propor as alterações, indicando uma atitude explicativa por parte dos alunos. Para um levantamento dessas marcas, conferir a Tabela 4 (aqui mesmo, p. 107).

A esses três grupos de atitudes, acrescentei um quarto grupo de marcas caracterizadas pelo uso de palavras indicadoras de uma reflexão metalingüística:

d)- Coesão textual e elementos metalingüísticos: Nesta categoria, apresento um levantamento de palavras ou expressões, aspeadas ou não, indicadoras de uma terminologia relacionada com a descrição morfossintática da língua portuguesa. Esse uso ocorre nos textos com referências à coesão textual em meio às marcas que indicam atitudes normativas, atitudes apreciativas e atitudes explicativas. No entanto, não caracterizam as categorias que foram definidas nos itens a, b e c. A presença de elementos metalingüísticos indica uma postura mais descritiva e mais técnica por parte do formando. Para um levantamento desses elementos, conferir a Tabela 5 (aqui mesmo, p. 112).

Embora organize o levantamento das marcas lingüísticas de acordo com esses quatro grupos, ressalto que esses elementos não ocorrem de forma compartimentada nos textos dos formandos do curso de Letras, eles se inter-relacionam e convivem integrados nos enunciados.

A partir da comparação dos resultados apontados nas Tabelas 2, 3, 4 e 5, organizei uma síntese das noções de coesão textual. O resultado dessa síntese pode ser conferido na Tabela 6 (aqui mesmo, p. 117).

Lembro que esses quatro grupos retratam marcas de *heterogeneidade mostrada marcada*. Nesses textos, considereei como ocorrências enunciados ou parte de enunciados (frases ou orações). Dessa forma, um texto poderia conter uma ou mais de uma ocorrência, conforme o número de enunciados.

Em decorrência desses levantamentos e análises, em que se mesclam os aspectos quantitativos e qualitativos de uma pesquisa, procedi a um levantamento dos problemas que os formandos apontam no texto-base e das soluções que eles propõem para esses problemas.

Esse levantamento foi feito conforme as seguintes etapas:

- 1)- anotei os trechos que consistiam em problemas, atentando para as marcas lingüísticas que indicavam atitudes normativa e apreciativa, conforme levantamento apresentado nas Tabelas 2 e 3, e os trechos que consistiam em propostas de solução. Construí, então, duas colunas: uma para os problemas, outra para as soluções. Iniciei com os 33 textos de alunos de UNIPAR e prossegui com os 60 textos de alunos de UNIPUB;
- 2)- a seguir, reli os trechos anotados e observei os problemas que mais apareciam nos trechos selecionados, para, assim, organizar as categorias. Embora com palavras diferentes, foi possível reunir problemas semelhantes numa mesma categoria e, assim, criar as categorias;
- 3)- foi feita, em seguida, a soma dos problemas que mais ocorreram;
- 4)-terminado o levantamento dos problemas, foram observadas as propostas de solução apresentadas. O esquema foi o mesmo: primeiro, anotação dos trechos; depois, observação das soluções semelhantes embora com palavras diferentes; após, a soma das soluções que mais ocorreram.

A Tabela 7 apresenta a ordem dos problemas e propostas de solução que mais ocorreram nos textos por meio do uso de palavras e expressões específicas (cf. aqui mesmo, p. 118).

2.3.2.2 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas

Neste grupo de textos, a presença de indícios de noções de coesão textual foi observada em 60 (sessenta) textos, sendo 20 (vinte) textos de alunos de UNIPAR (15 de Retextualização e justificativa e 05 de Justificativa), e 40 (quarenta) de alunos de UNIPUB (28 de Retextualização e justificativa e 12 de Justificativa).

Nesta forma de manifestação, a seleção lexical efetuada pelos formandos também foi considerada como indício de noções de coesão textual, entretanto, neste conjunto de textos não há o uso de marcas explícitas específicas como as classificadas no item anterior. Nesta parte da análise, foi considerada como indício de noções de coesão textual a presença de palavras e/ou expressões não-específicas como, por exemplo, “logo”, “conjunção”, “pronome eles”, “há repetições”, “muita repetição”, “idéia de resultado” etc., já que esse uso também pode ser considerado como fruto de um *posicionamento em um campo discursivo* (MAINGUENEAU, 1991, p. 17-18).

No levantamento realizado, embora não tenha havido referências explícitas à coesão textual, houve referência à coerência textual juntamente com marcas que indicam uma atitude apreciativa do enunciador. Esse levantamento foi registrado na Tabela 8 (cf. aqui mesmo, p. 126).

Neste item, também foi feito um levantamento dos problemas e das soluções apontados no texto-base pelos formandos. O procedimento foi semelhante ao do levantamento descrito no item anterior.

O resultado pode ser visualizado na Tabela 9 (cf. aqui mesmo, p. 127).

2.3.2.3 Forma de manifestação pelo uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual

Nesta forma de manifestação, estão incluídos os textos que não integraram as análises anteriores por não apresentarem marcas de noções – específicas ou não – de coesão textual. São quatro textos de alunos de UNIPAR, sendo os quatro de Retextualização e justificativa, e quatro textos de alunos de UNIPUB, sendo dois de Retextualização e justificativa e dois de Justificativa. Nesses textos, os formandos empregam palavras e/ou expressões que não fazem referência nem específica nem não-específica à coesão textual. Entretanto, esses textos apresentam indícios que remetem à coerência textual, por meio das palavras “coerência” e

“coerente”; à gramática normativa, por meio das expressões “gramática normativa” e “normas/regras da língua culta”; e à lingüística, por meio da palavra “lingüística”. Por isso, tais marcas foram tomadas como índices da presença do *outro* e, assim, também foram relacionadas com a noção de *heterogeneidade mostrada marcada*.

2.3.3 Forma de manifestação de noções de coesão textual por meio da heterogeneidade mostrada não-marcada

A forma de manifestação relacionada com a noção de *heterogeneidade mostrada não-marcada* nas retextualizações do texto-base ocorre de modo mais opaco e se caracteriza pelo uso de recursos coesivos como a elipse, a exclusão, a inclusão, a manutenção e a substituição, e não pela menção à coesão por meio de palavras específicas ou não.

Nessa forma de manifestação de noções de coesão textual, foram utilizadas para análise as retextualizações do texto-base dos tipos de respostas classificados como Retextualização e Retextualização e justificativa. No formato do primeiro tipo não há comentários de análise dos formandos do curso de Letras, apenas uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base. Já no formato do segundo tipo, a retextualização do segundo parágrafo do texto-base é seguida por um comentário do formando sobre a análise proposta por ele próprio. Em ambos os tipos de respostas foram analisadas as retextualizações.

Os textos do primeiro tipo de respostas somam 49 Retextualizações, sendo 19 de alunos de UNIPAR e trinta de alunos de UNIPUB; os do segundo tipo somam cem textos com retextualização e justificativa, sendo 38 de alunos de UNIPAR e 62 de alunos de UNIPUB. Para esta análise, parto do pressuposto de que, nas retextualizações, subjazem noções de coesão textual.

Foi preciso, também nas retextualizações, observar quais sinais poderiam ser considerados como indícios de noções de coesão textual. Para tanto, retomei o texto-base apresentado na questão da prova do ENC/2001, observei no segundo parágrafo desse texto os elementos formais que haviam sido objeto de comentários de análise dos formandos nos tipos de respostas Retextualização e justificativa e Justificativa, tais como “quando eles”, “eles”, “os bezerros”, “e que quando eles” e “Débora que era sua esposa”, e destaquei-os, sublinhando-os, uma vez que, de acordo com as justificativas dos formandos, esses elementos foram identificados como os problemas do segundo parágrafo do texto-base. Vale lembrar que, no enunciado da questão, as ligações coesivas efetuadas pela autora do texto-base são

apresentadas como problema, ou, para ser mais preciso, o texto-base continha, segundo a proposta, “problema [nos] elos coesivos”.

Reapresento o segundo parágrafo do texto-base, em que são sublinhados os elementos formais que foram apontados pelos formandos como problemáticos no que se refere aos elos coesivos:

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Uma vez feitos esses destaques no segundo parágrafo do texto-base, confrontei-os com as retextualizações que os formandos do curso de Letras propuseram. Assim, iniciando com os 19 textos de alunos de UNIPAR e, em seguida, com os 30 textos de alunos de UNIPUB, procurei observar os procedimentos lingüísticos utilizados por esses alunos em relação aos elementos em destaque no texto-base. Observei, então, que os alunos procediam de forma diferente para atender a questão do ENC/2001: ora substituíam alguns desses elementos por outros, ora procuravam omiti-los; em alguns textos, alguns elementos eram excluídos, em outros, mantidos; em outros textos, ainda, novos elementos eram acrescentados. Fiz, então, um levantamento das ocorrências desses procedimentos, anotando, em folhas à parte, todos os procedimentos que ocorriam, texto por texto. Feito esse levantamento, reuni os procedimentos que apresentavam características semelhantes e procedi à soma das ocorrências para verificar os procedimentos mais utilizados.

De posse desse resultado, dentre os recursos mais utilizados, criei cinco categorias, as quais são descritas, a seguir:

- 1) **elipse**: consiste no apagamento do pronome “eles”, embora possa ser identificado pela desinência verbal na flexão;
- 2) **exclusão**: consiste na eliminação de um ou mais elementos formais representados por palavras ou expressões (em negrito e sublinhado no segundo parágrafo do texto-base);
- 3) **inclusão**: consiste na inclusão de outros elementos, os quais podem ser representados por uma palavra ou expressão, por uma oração ou por um período que não havia no texto-base e por sinais de pontuação como a vírgula e o ponto final;
- 4) **manutenção**: consiste na repetição/manutenção dos mesmos elementos negritados e sublinhados do texto-base na retextualização;
- 5) **substituição**: consiste na troca de um elemento formal por palavra ou expressão, de forma que o sentido se mantenha.

O resultado desse levantamento está na Tabela 10 (cf. aqui mesmo, p. 137).

No que se refere à análise dos textos que apresentam “Retextualização e justificativa”, esse segundo grupo compõe-se de 38 textos de alunos de UNIPAR e os 62 textos de alunos de UNIPUB, que totalizam cem textos. Ressalto que, além de analisar as retextualizações, estabeleci uma comparação entre elas e as justificativas feitas pelos formandos. Meu objetivo, com essa comparação, foi confirmar ou não as afirmações feitas a partir da análise do primeiro grupo de textos, aqueles que continham apenas a Retextualização do segundo parágrafo do texto-base. Como esses cem textos apresentam uma retextualização seguida de uma justificativa, foi possível comparar o que o formando propõe na retextualização do segundo parágrafo do texto-base e o que escreve para justificar tais alterações.

Repeti para este segundo grupo o mesmo procedimento utilizado para o primeiro. Observei os indícios que pudessem servir de pistas de noções de coesão textual por meio dos elementos formais “quando eles”, “eles”, “os bezerros”, “e que quando eles” e “Débora que era sua esposa”, objetos de comentários dos formandos, segundo os quais esses elementos foram considerados como os problemas do segundo parágrafo do texto-base. A esse procedimento foi acrescentada a já mencionada análise das justificativas em confronto com a retextualização proposta.

Adotei como critério, para a análise das justificativas, as seguintes atitudes dos formandos:

- o aluno descreve as alterações que executou na retextualização, isto é, explica os recursos empregados. As marcas que evidenciam essa descrição são: o verbo na primeira pessoa e na terceira pessoa, a voz passiva e a oração sem sujeito;
- o aluno aponta problemas no texto-base, ou seja, por meio de modalizadores representadas por adjetivos, advérbios e substantivos (já mencionados no item “Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões específicas”), ele emite um juízo sobre o texto-base, sugerindo ou exigindo uma correção desse texto;
- o aluno apresenta algumas propostas de solução para os problemas do texto-base. Nessas propostas, destaca-se o uso de verbos no futuro do pretérito e no infinitivo;
- o aluno justifica a retextualização de modo genérico.

O resultado desse levantamento está na Tabela 11 (cf. aqui mesmo, p. 152).

2.3.4 Comparação entre as formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da *heterogeneidade mostrada marcada* e a forma de manifestação por meio da *heterogeneidade mostrada não-marcada*

Neste nível de análise, a finalidade foi verificar se houve manifestação de noções semelhantes ou diferentes de coesão textual quando se comparam os resultados obtidos a partir do que ficou registrado na análise das formas de manifestação por meio da heterogeneidade mostrada marcada e na análise da forma de manifestação por meio da heterogeneidade mostrada não-marcada.

Organizei essa comparação a partir dos resultados apresentados nas Tabelas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 e de acordo com os tipos de respostas Retextualização e justificativa, Justificativa e Retextualização.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS TEXTOS

Neste capítulo, busco explicitar as formas de manifestação de noções de coesão textual segundo quatro níveis de análise, apresento o resultado dessa análise e faço uma reflexão sobre esse resultado.

3.1 Primeiro tipo de análise: tipos de respostas

Por ter observado uma variação na forma como os formandos do curso de Letras responderam à questão da prova do ENC/2001 e após uma análise das condições de realização dessa prova, organizei as respostas em três grupos: **Retextualização e justificativa**, **Justificativa** e **Retextualização**.

De acordo com essa classificação, procuro mostrar como estão distribuídos os 210 (duzentos e dez) textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, sendo 76 (setenta e seis) de alunos de UNIPAR e 134 (cento e trinta e quatro) de alunos de UNIPUB.

No tipo Retextualização e justificativa, o formato predominante, são cem textos no total, sendo 38 de alunos de UNIPAR e 62 de alunos de UNIPUB. No tipo Justificativa, são 61 textos, sendo 19 de alunos de UNIPAR e 42 de alunos de UNIPUB. Já no tipo Retextualização, são 49 textos, sendo 19 de alunos de UNIPAR e 30 de alunos de UNIPUB. Esses números mostram que a quantidade de textos de alunos das universidades públicas é maior que a de alunos de universidades particulares, por isso, chamo a atenção para que a diferença entre os tipos de respostas não seja observada pelo número de textos, mas pela porcentagem, pois somente a porcentagem pode dar uma idéia mais aproximada, já que é proporcional à quantidade de textos e não interfere na análise.

Assim, analisando pela porcentagem, no tipo de respostas Retextualização e justificativa, uma vez que 50% (38 de um total de 76) dos textos pertencem a alunos de UNIPAR e 46,3 % (62 de um total 134), a alunos de UNIPUB, há uma pequena diferença de 3,7%, o que mostra um certo equilíbrio. No tipo Justificativa, 25% (19 de um total de 76) dos textos são de alunos de UNIPAR e 31,3% (42 de um total de 134), de alunos de UNIPUB. Nesse tipo, percentualmente, a diferença é de 6,3%, menor do que a diferença se for comparada a quantidade de textos ($42 - 19 = 23$ textos). Já no tipo Retextualização, 25% (19 de um total de 76) dos textos são de alunos de UNIPAR e 22,4% (30 de um total de 134) são

de alunos de UNIPUB. Percentualmente, a diferença é de 2,6%, o que também mostra um equilíbrio na quantidade de textos. Considero importante essa observação para que esta análise não seja prejudicada pela desproporção no número de textos.

A Tabela 1 mostra a distribuição do material segundo os tipos de resposta:

Tabela 1 - Porcentagem dos tipos de respostas

Tipos de respostas	Nº de textos	%	Universidades particulares/UNIPAR		Universidades públicas/UNIPUB	
			Nº de textos	%	Nº de textos	%
a) Retextualização e justificativa	100	47,6	38	50%	62	46,3
b) Justificativa	61	29,1	19	25%	42	31,3
c) Retextualização	49	23,3	19	25%	30	22,4
Total	210	100	76	100	134	100

Como se vê, há um maior número de textos de Retextualização e justificativa nas duas esferas universitárias: 38 (50%) UNIPAR, 62 (46,3%) UNIPUB. A diferença se faz entre os demais tipos de textos, Justificativa e Retextualização, já que os de alunos de UNIPAR, são 19 e 19, respectivamente, totalizando 38 textos (50%); e os de alunos de UNIPUB, 42 e 30, respectivamente, totalizando 72 textos (53,7%). Percentualmente, não se observa uma grande diferença. O que fica mais evidente é a semelhança no modo de recepção da questão apresentada no exame: em ambas o número maior de textos é de Retextualização e justificativa, o tipo que mais se aproxima do que é solicitado na questão da prova do ENC/2001. Isso pode significar que esses alunos atenderam à solicitação dessa prova, apesar de sua ambigüidade, pois reescreveram o segundo parágrafo do texto-base, num processo de retextualização, e apresentaram uma justificativa na tentativa de explicar os recursos empregados no parágrafo reescrito. Ainda que se considere a semelhança na recepção, as porcentagens permitem ler, também, uma tendência maior (ainda que pequena) dos alunos provenientes de UNIPUB de optarem pela inclusão de justificativa, somando-se as análises dos textos de Retextualização e justificativa com as de Justificativa (2,6 % de inclusão a mais que os da UNIPAR) e pela exclusão de retextualização, somando-se as retextualizações dos textos de Retextualização e justificativa com as de Retextualização (6,3% de exclusão a mais que os da UNIPAR). Esses dados indicam que os alunos provenientes de UNIPUB têm mais habilidade em emitir opinião por meio de comentários de análise que os de UNIPAR, os quais estão mais propensos a reescrever textos. Talvez a razão para essa diferença de habilidades esteja na maneira como ocorreu o processo de ensino desses alunos, ou seja, o fato de as UNIPUB terem, provavelmente, propiciado mais aos alunos o desenvolvimento da habilidade

de “interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação” (REVISTA DO PROVÃO, 2001, p.13), justamente uma habilidade avaliada na prova do ENC/2001.

3.2 Segundo tipo de análise: Formas de manifestação de noções de coesão textual por meio da heterogeneidade mostrada marcada

Apoiando-me na noção de Authier-Revuz (1990, 2004) sobre *heterogeneidade(s) enunciativa(s)*, assumo o pressuposto de que o discurso dos formandos é constitutivamente heterogêneo, fato que pode ser captado na superfície textual por meio da *heterogeneidade mostrada marcada e não-marcada*. Na seqüência, trato dos casos de heterogeneidade mostrada marcada:

- 1) pelo uso de palavras e/ou expressões específicas;
- 2) pelo uso de palavras e expressões não-específicas;
- 3) pelo uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual.

3.2.1 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões específicas

Nesta forma de manifestação, foram classificados os textos que apresentaram enunciados com palavras da categoria dos substantivos, advérbios ou adjetivos, como, por exemplo, “coesão”, “coesivamente” e “coesivo”; ou expressões formadas por substantivos e adjetivos, substantivos e substantivos ou adjetivos e adjetivos, como, por exemplo, “coesão textual”, “coesão e coerência”, “coesivo e coerente”, marcas explícitas e específicas que foram empregadas pelos formandos do curso de Letras na produção da resposta à questão do ENC/2001 e que, por isso, foram consideradas indícios de noções de coesão textual. Considero tais indícios como indicadores de um posicionamento dos formandos em um campo discursivo e como marcas da presença do *outro* no discurso desses alunos, por isso os relaciono com a noção de heterogeneidade mostrada marcada de Authier-Revuz (1990, 2004).

Os tipos de respostas em que poderia observar a presença de indícios foram os tipos constituídos de uma justificativa com comentários e/ou explicações, classificados como Retextualização e justificativa e Justificativa, num total de 93 textos. Desse total, nesta etapa da análise, são 33 textos de alunos de UNIPAR (19 no formato Retextualização e justificativa

e 14 no formato Justificativa) e 60 textos de alunos de UNIPUB (32 no formato Retextualização e justificativa e 28 no formato Justificativa).

Por verificar nesses textos a presença de outras marcas lingüísticas reveladoras de atitudes do enunciador, classifiquei estas últimas como portadoras de atitudes normativa, apreciativa e explicativa (YAGUELLO,1988, p. 13). A esses três grupos de atitudes, acrescentei um quarto grupo de marcas caracterizadas pelo uso de palavras indicadoras de uma reflexão metalingüística. Esse uso ocorre nos textos com referências à coesão textual com marcas que indicam atitudes normativa, apreciativa e explicativa. A presença de elementos metalingüísticos indica, na conduta do enunciador, uma tentativa de se apropriar de uma terminologia mais técnica para se referir a um fato do texto-base. Assim, organizei quatro grupos:

- a) coesão textual e atitude normativa;
- b) coesão textual e atitude apreciativa;
- c) coesão textual e atitude explicativa;
- d) coesão textual e elementos metalingüísticos.

Defendo nesta pesquisa que esses grupos caracterizam quatro formas de representação do *outro* no discurso dos formandos do curso de Letras, representação esta que delinea o perfil desse discurso, indicando a atitude do sujeito diante da língua(gem).

Como uma última observação, vale ressaltar que sempre que me referir a indícios de noções de coesão textual, essa referência levará em conta o que se pode inferir do contexto da prova, podendo ser considerado indício, por exemplo, algo que não traz referência específica à coesão.

3.2.1.1 Coesão textual e atitude normativa

Nesse grupo, de acordo com o tratamento indiciário desta pesquisa, apresento as palavras e/ou expressões específicas que foram consideradas indícios de noções de coesão textual. Elas foram empregadas por alunos de universidades particulares (UNIPAR), num total de 33 textos (19 textos com Retextualização e justificativa e 14 textos com Justificativa), que correspondem a 57,9% de um total de 57 textos com comentários de análise, e por alunos de universidades públicas (UNIPUB), num total de 60 textos (32 textos com Retextualização e justificativa e 28 textos com Justificativa), que correspondem a 57,7% de um total de 104 textos.

Nesse levantamento, pude observar que, a cada texto com esses indícios, havia ocorrência(s) de marcas que indicavam atitude normativa e de marcas que indicavam atitude apreciativa. No entanto, detenho-me, nesta parte da análise, apenas aos textos em que houve ocorrências de palavras e/ou expressões específicas que fazem remissão à coesão textual, com a presença de expressões que indicam o predomínio de uma atitude normativa. Dentre as palavras e expressões que fazem referência à coesão textual, destacam-se “coesão”, “coesão textual”, “anáfora”, “referência”, etc. Essas marcas ocorreram de acordo com os seguintes textos:

a) Textos de alunos de UNIPAR:

- 17 textos (51,5% de um total de 33 textos) com o emprego de palavras e/ou expressões que remetem à coesão textual. Nesses textos, há 41 enunciados (48,2% de um total de 85 enunciados) com a presença de marcas que indicam atitude apreciativa e 02 (28,6% de um total de 07 enunciados) com a presença de marcas que indicam atitude normativa;
- 16 textos (48,5% de um total de 33 textos) com o emprego de palavras e/ou expressões que remetem à coesão e à coerência textuais. Nesses textos, também há 44 enunciados (51,8% de um total de 85 enunciados) com a presença de marcas que indicam atitude apreciativa e 05 (71,4% de um total de 7 enunciados) com a presença de marcas que indicam atitude normativa.

b) Textos de alunos de UNIPUB:

- 42 textos (70% de um total de 60 textos) com o emprego de palavras e/ou expressões que remetem à coesão textual. Nesses textos, há 119 enunciados (72,6% de um total de 164 enunciados) com a presença de marcas que indicam atitude apreciativa e 13 (81,3% de um total de 16) com a de marcas que indicam atitude normativa;
- 18 textos (30% de um total de 60 textos) com o emprego de palavras e/ou expressões que remetem à coesão e à coerência textuais. Nesses textos, há 45 enunciados (27,4% de um total de 164 enunciados) com a presença de marcas que indicam atitude apreciativa e 03 (18,7% de um total de 16 enunciados) com a presença de marcas que indicam atitude normativa.

Nos textos de alunos de UNIPAR, foram 07 ocorrências de expressões normativas, e nos de UNIPUB, 16 ocorrências. Foram elas: “norma culta”, “norma padrão”, “língua

padrão”, “normas gramaticais”, regras da língua normativa”, “regras da língua”, “formas gramaticais”, “gramaticalmente” e “(NGB) norma dita culta”. Essas expressões foram tomadas como expressões normativas e indicam, nos textos em que ocorrem, uma atitude normativa por parte dos acadêmicos do curso de Letras, uma vez que, aliadas aos modalizadores empregados nesses textos, acentuam “desvios” da língua padrão no texto-base.

Na seqüência, apresento a análise levada a efeito neste trabalho, começando pelo exemplo [1], em que houve o emprego da expressão normativa “norma padrão” e das palavras “coesivo” e “coerência”, e o exemplo [2], em que houve o emprego da expressão “(NGB) norma dita culta” e da palavra “coesão”.

Exemplo:

[1] A autora comete desvios da norma padrão em seu texto, sobretudo, no segundo parágrafo. Esses desvios poderiam ser evitados se a autora elaborasse períodos mais curtos, pois dessa maneira evitaria as idéias confusas e, ao mesmo tempo, incompletas. O texto seria mais coesivo se os sinais de pontuação fossem empregados de maneira adequada, pois, assim, os períodos seriam divididos e ficariam mais fáceis de serem compreendidos. E se fosse escrito com mais coerência, através de uma melhor elaboração e ordenação das idéias, se tornaria mais correto tanto no sentido sintático, quanto no sentido semântico.(texto 43, UNIPAR, grifos meus)

Em [1], o universitário faz uso da expressão “norma padrão” e da palavra “coesivo”, as quais considereí, respectivamente, uma expressão normativa e uma referência à coesão textual. Segundo esse acadêmico, a autora do texto-base “comete desvios da norma padrão”, isto é, não segue as normas dessa variedade lingüística, o que indica que o aluno reconhece a existência de normas e que considera a norma padrão como a de prestígio. Isso fica mais claro quando o aluno aponta o emprego inadequado dos sinais de pontuação como um dos desvios cometidos pela autora do texto-base, emprego este que impede o texto-base de ser “mais coesivo”. Ao apresentar tais sugestões, o aluno se comporta como um professor a corrigir o texto da aluna numa representação de uma situação de ensino-aprendizagem. Há, em [1], o estabelecimento de uma relação entre os sinais de pontuação e a função destes como elementos coesivos. Há, também, a presença de modalizadores como os adjetivos “confusas”, “incompletas”, “adequada” e “fáceis” e as formas verbais “fossem” e “ficariam”, dentre outras, nos trechos “idéias confusas e (...) incompletas”, “...se os sinais fossem empregados de maneira adequada” e “...ficariam mais fáceis de serem compreendidos”. Esses modalizadores conferem ao comentário do acadêmico um juízo sobre o texto-base. Tais fatos lingüísticos permitem reconhecer em [1] uma noção de coesão textual relacionada com o emprego adequado dos sinais de pontuação e com a norma padrão, o que indica uma atitude

normativa e também uma atitude apreciativa por parte desse acadêmico. Nesse texto, há, também, uma referência à coerência textual por meio da palavra “coerência”, a qual está relacionada com a elaboração e ordenação de idéias.

Outro exemplo:

[2] De acordo com a (NGB) Norma dita “cultura”, o resultado seria: Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e ## viram o que os, estava assustando. De repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora, que era esposa do atingido, começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Para compreensão do texto, totalmente gramatical (Chomsky), basta compreender que os anacolutos, repetições e redundâncias, marcas da oralidade (retiradas na construção acima) foram comumente utilizados – o que é de se esperar de uma menina de dez anos – em sua redação. A coesão, por outro lado, advém no texto infantil sem noção bem clara do que se concebe “sistema dêitico-anafórico”(Fiorim). Na retificação proposta os adjuntos adverbiais de tempo # apresentados pela garota no primeiro período foram substituídos por uma oração coordenada (ver) à principal (perceber) da temporal (ir). A conjunção quando, desnecessária e redundante, foi também excluída do segundo período.

O único problema grave foi resolver a ambigüidade do pronome possessivo “sua” do único período, aparentemente referente de “caranguejo”, no entanto referindo-se ao protagonista.(texto 133, UNIPUB, grifos meus)

Em [2], o enunciador já inicia o comentário de análise fazendo uma referência à norma culta ao apresentar a retextualização que fez do segundo parágrafo do texto-base. No comentário, após a retextualização, faz referência a lingüistas com o uso dos parênteses, “(Chomsky)” e “(Fiorim)”, para confirmar a autoridade do que afirma, conferindo legitimidade ao texto, como um argumento de qualidade. Procedendo dessa forma, o aluno revela um posicionamento num campo do saber. Tais referências são marcas explícitas da presença do outro nesse discurso. Entre essas citações, o enunciador justifica o fato de haver “anacolutos, repetições e redundâncias, marcas de oralidade” no texto-base por ele ter sido escrito por uma menina de dez anos. No entanto, logo após, afirma que a coesão (ou queria dizer a falta dela) “advém do texto infantil sem noção do sistema dêitico-anafórico”, como se o emprego de anacolutos, de repetições e redundâncias e das marcas de oralidade fosse normal para uma menina de dez anos, mas a falta de conhecimento sobre o “sistema dêitico-anafórico”, não. Em seguida, explica algumas alterações que fez na retextualização do segundo parágrafo do texto-base. A referência à coesão é feita pela palavra “coesão”, a qual o enunciador relaciona ao “sistema dêitico-anafórico”. Pode-se perceber a presença do outro nas referências à norma culta, à citação dos lingüistas e à coesão. Assim, tem-se um indício

de uma noção de coesão com marcas explícitas de uma atitude normativa e de uma tentativa de o enunciador se apropriar de um discurso mais técnico.

A seguir, apresento os exemplos [3], [4], [5], [6] e [7], os quais representam textos com palavras e expressões que fazem referência à coesão textual e com a presença de expressões normativas.

Exemplo [3]:

Gnerre comenta que “as produções lingüísticas adquirem valor se realizados no contexto social e cultural apropriado. Neste texto o escritor escreveria baseando-se no contexto que ele vivenciava assemelhando-se a língua falada e falta de compromisso com as regras da língua normativa que de certa forma prejudicou a relação coesiva. (texto 126, UNIPUB, grifos meus)

Em [3], com a citação de “Gnerre”, o acadêmico usa de um discurso de autoridade para justificar a falta de “relação coesiva” do texto-base. Nesse exemplo, a citação é iniciada com aspas, mas não há indicação de seu término, pois não há aspas finais. Apoiando-se nesse estudioso da linguagem, o aluno justifica o fato de a autora do texto-base, a quem se refere com o termo “escritor”, escrever baseando-se no “contexto” que vivenciava, e vê, nesse ato, semelhanças com a prática oral/falada, fato que não compromete a autora do texto-base com “as regras da língua normativa”. Por estabelecer uma identificação do texto da menina com a modalidade falada e pelo fato de ela não precisar seguir regras ou normas, muito menos estabelecer relações coesivas no texto, esse comentário indica que as normas da língua são prerrogativas apenas da modalidade escrita. Ao afirmar que “de certa forma prejudicou a relação coesiva”, o enunciador procurou responder à questão proposta na prova do ENC/2001, já que esta afirmava haver a existência de “problemas coesivos” no texto-base.

Assim, o uso da expressão “relação coesiva” como uma marca que faz remissão à coesão textual, relacionado com o uso do sintagma “as regras da língua normativa”, indica uma noção de coesão ligada a uma atitude normativa, a qual rejeita qualquer desvio da norma padrão.

Exemplo [4]:

Para obter-se uma escrita clara e coesiva, sugere-se uma boa elaboração textual antes de passar os comentários para o papel, verificando se um assunto está interligando com outro, abordando um esclarecimento do texto que está sendo transcrito.

Os textos devem constatar de informações, que desperte o interesse do leitor, mas que esteje gramaticalmente bem estruturado.(texto 55, UNIPAR, grifos meus)

Em [4], o universitário sugere o que deve ser feito para a obtenção de uma “escrita clara e coesiva”. Segundo essa sugestão, a elaboração do texto (“uma boa elaboração textual”) precede a escrita e compreende a interligação entre os assuntos do texto. A palavra “coesivo” foi tomada como uma referência à coesão textual. Segundo esse acadêmico, os textos devem apresentar informações que interessem ao leitor e estar “gramaticalmente” estruturados. Assim, ele relaciona a estruturação textual com a gramática por meio do advérbio “gramaticalmente”, o qual, sem outras especificações, foi tomado como uma referência à gramática normativa. Tem-se, então, em [4] indício de uma noção de coesão textual relacionada com a gramática normativa, que indica uma postura normativa do enunciador.

Exemplo [5]:

Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr, então, foram ver o que estava(acontecendo) assustando os animais. Quando derrepente com uma patada só foram atacados por um carangueijo gigante. Débora a esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

As auterações ocorrentes no segundo parágrafo foram decorrentes pelo seguinte motivo, apesar da menina usar ligações coesivas e o texto apresentar uma coerência de sentido, há um excesso de repetitividade, no qual não utilizamos contextualmente, segundo a lingüística se fosse na oralidade poderia falar-se dessa formas, mas, como um texto segue a escrita então deveria seguir a língua padrão, a norma culta. (texto 102, UNIPUB, grifos meus)

Em [5], foi tomada como referência à coesão textual a expressão “ligações coesivas”. Há também, nesse texto, uma referência à “coerência de sentido”. O enunciador aponta como problema do texto-base o “excesso de repetitividade”, problema que associa à modalidade falada, mas não à escrita. Para esse acadêmico, a modalidade escrita está associada à “língua padrão, a norma culta”, e, por isso, não pode haver erro. As expressões “língua padrão” e “norma culta” foram tomadas como referências à gramática normativa. O uso de tais expressões caracteriza a atitude do enunciador como uma atitude normativa.

Exemplo [6]:

Falar e escrever bem implica não só no conhecimento da norma padrão, como também no momento de transmitir a mensagem, a qual deve admitir uma estrutura concisa para que o receptor compreenda o que foi transmitido e, assim, a comunicação tenha o efeito esperado.

Um dos principais pontos indispensáveis na fala e, principalmente, na escrita é a coesão. Para que ela aconteça é necessário: expressar-se bem; evitar repetições de classes gramaticais (digo: das mesmas classes gramaticais); aplicar corretamente os sinais de pontuação, entre outros.

No entanto, essas características não foram apresentadas no texto acima, causando, assim, uma má interpretação textual no que diz

respeito ao primeiro enunciado do segundo parágrafo. (texto 162, UNIPUB, grifos meus)

Em [6], o enunciador emprega a expressão “norma padrão”, a qual, considerado o contexto, foi tomada como uma expressão normativa, e o termo “coesão”, como uma referência à coesão textual. Para ele, “falar e escrever bem implica” conhecer a norma padrão e saber se comunicar. Segundo o formando, a coesão é consequência, dentre outras características, de expressar-se bem, da não repetição de classes gramaticais, do emprego correto dos sinais de pontuação, características que afirma não ocorrerem no texto-base, o que leva a uma “má interpretação” desse texto. Tem-se em [6], indícios de uma noção de coesão marcada por atitudes normativa e apreciativa por parte do enunciador.

Exemplo [7]:

Quando eles foram dormir, perceberam que algo havia assustado os bezerros, pois eles começaram a correr. O casal foi ver o que estava acontecendo e derrepente um caranguejo os atacou. Débora, a mãe das crianças, começou a chorar...

O problema dos elos coesivos pode ser solucionado com a prática de leitura e a construção de textos, com o prévio conhecimento das normas gramaticais relacionadas à coesão.(texto 77, UNIPUB, grifos meus)

Em [7], como solução dos problemas do texto-base, o enunciador sugere a prática da leitura e da escrita e associa as normas gramaticais à coesão textual, dando a entender que, dentre as normas gramaticais, há aquelas relacionadas com a coesão, mas ele não informa quais são. Dessa forma, está caracterizada a atitude normativa do acadêmico.

Todos esses sete exemplos confirmam, por meio de expressões associadas à normatividade e de expressões tomadas como indícios de uma noção de coesão textual, que os autores desses textos relacionam a coesão textual com a gramática normativa, revelando, assim, o predomínio de uma atitude normativa desses alunos, pois, segundo esses comentários, os problemas havidos no texto-base desviam-se de uma norma considerada padrão, na qual os alunos inserem a coesão textual.

A seguir, apresento a análise de textos com indícios de noções de coesão textual em que predomina uma atitude apreciativa dos formandos do curso de Letras.

3.2.1.2 Coesão textual e atitude apreciativa

Nesse conjunto, o que desperta a atenção no levantamento feito é a quantidade de ocorrências de marcas lingüísticas que denotam predominantemente uma atitude apreciativa

do enunciador, assim como a quantidade de enunciados em que ocorrem: são 171 ocorrências de marcas lingüísticas em 85 enunciados de 33 textos de alunos de UNIPAR e 307 ocorrências em 164 enunciados de 60 textos de alunos de UNIPUB. Essas marcas foram caracterizadas pela presença de verbos, de locuções verbais, de advérbios, de adjetivos e de substantivos na função de modalizadores, uma vez que, por meio dessas categorias gramaticais, o enunciador exprime uma carga subjetiva de caráter apreciativo frente ao objeto de análise, no caso em questão, o texto escrito por uma menina de 10 anos (texto-base). De acordo com o critério estabelecido, a presença dessas marcas foi considerada uma atitude apreciativa dos universitários. A importância desse levantamento se justifica por essas marcas ocorrerem em textos com palavras e expressões que fazem remissão à coesão textual. Vale lembrar que essas marcas configuram um posicionamento enunciativo do formando e o insere num determinado campo discursivo, ou seja, o discurso didático-pedagógico.

Para uma descrição mais específica dessas marcas, apresento alguns exemplos de acordo com esta ordem: **verbos, locuções verbais, adjetivos, substantivos e advérbios.**

Inicialmente, quanto ao emprego de *verbos e locuções verbais*, houve predomínio do emprego de verbos no infinitivo e no futuro do pretérito, tanto nos textos de alunos de universidades particulares, quanto nos de universidades públicas. Nas locuções verbais, houve o predomínio do uso dos modais poder e dever no futuro do pretérito. Nas ocorrências, ambos combinam-se com o verbo principal no infinitivo. De acordo com Bechara (2004, p. 283), “o infinitivo pode substituir o imperativo nas ordens instantes”, o que significa que o acadêmico, ao empregar o verbo no infinitivo e destacar a ação verbal, na verdade, empregou-o com valor de imperativo, no sentido de ordenar que uma ação seja realizada, como se pode ver no texto a seguir. Já com o emprego do futuro do pretérito, o enunciador faz “referência a fatos não realizados”¹³³, implicando também a “modalidade condicional”¹³⁴. Nessa modalidade, a referência é feita “a fatos dependentes de certa condição”¹³⁵.

Por exemplo, em

- [8]-Substituir os pronomes “eles” por seus respectivos referentes e/ou(ILEGÍVEL)
- elidir determinados termos, cuja presença no enunciado é dispensável para a compreensão.
 - relativizar determinadas informações primando pela “progressão” e “repetição” de informações novas e velhas do texto, permitindo, com isso, maior fluência na sua leitura.

¹³³ BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, p. 221.

¹³⁴ Ibid., p. 221.

¹³⁵ Ibid., p. 222.

Há inumeros recursos de coesão que poderiam ser aplicados no texto, porém, dependendo de sua utilização poderiam# interferir no estilo do autor. A coesão é necessária, porém deve-se atentar também para a coerência que não depende dela (coesão), mas é auxiliada por ela. O importante, acima da “forma” é o conteúdo. (texto 52, UNIPAR, grifos meus)

o enunciador emprega os verbos “substituir”, “elidir” e “relativizar” no infinitivo, concentrando neles a ação verbal. Ao proceder dessa forma, na verdade, exige que a ação de substituir, de elidir e de relativizar sejam realizadas, como se fosse uma ordem: “Substitua o pronome reto eles...”, “Elida...”, “relativize...”. Essa exigência indica uma atitude apreciativa do texto-base. Ao mesmo tempo, são recursos coesivos que utiliza para “resolver os problemas dos elos coesivos”, conforme questão da prova do ENC/2001.

Também em [8], com o emprego das locuções verbais “poderiam ser” e “poderiam interferir”, em que os auxiliares estão no futuro do pretérito, o enunciador faz referência a fatos não realizados. O primeiro refere-se à aplicação de inúmeros recursos de coesão que poderiam ser feitos no texto. O segundo, à interferência que esses recursos poderiam causar no estilo do autor, caso fossem utilizados. Como esses recursos não foram utilizados, a interferência no estilo do autor não ocorreu. A utilização das locuções com o auxiliar no futuro do pretérito também indica uma atitude apreciativa do enunciador.

Outra constatação é que essa atitude apreciativa ocorre com a apresentação de uma noção de coesão textual, segundo a qual coesão e coerência são fatores independentes, como se pode observar por outros procedimentos utilizados pelo acadêmico: ao usar a expressão cristalizada formada pelo verbo *ser* mais o *adjetivo* em “a coesão é necessária”; e ao usar o auxiliar *modal* mais o *infinitivo* em “deve-se atentar” também para a coerência que não depende dela (coesão), mas é auxiliada por ela”. Por meio dessas marcas, o enunciador procura demonstrar que os fatores *coesão* e *coerência* são independentes.

Em outro exemplo,

[9]O segundo parágrafo pode ser reescrito da seguinte forma:

“Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e, quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros, de repente, com uma patada só, um caranguejo gigante os atacou. Débora, a esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Assim são resolvidos os dois principais problemas do texto original, que parecem ser a falta de continuidade na ação introduzida pela primeira oração (coesão sequencial) e a impressão de Débora ser a esposa do caranguejo! (coesão referencial). (texto 129, UNIPUB, grifos meus)

o aluno utiliza a locução “pode ser” logo na primeira frase para apresentar a sua reescrita do segundo parágrafo do texto-base. A seguir, relaciona as expressões coesão sequencial e coesão referencial, as quais tomei como referências à coesão textual, com os problemas que aponta no texto-base: “falta de continuidade na ação...” à coesão sequencial; e “a impressão de Débora ser a esposa do caranguejo!” à coesão referencial. Assim, o aluno não conceitua objetivamente esses tipos de coesão, mas exemplifica com a retextualização do segundo parágrafo do texto-base. No entanto, nessa retextualização ele mantém a ambigüidade, ou seja, “a impressão de Débora ser a esposa do caranguejo”. Essa forma de proceder não impede que seja observado no comentário desse aluno que ele se apropriou de um conhecimento lingüístico e procurou demonstrá-lo.

Já, em [10],

[10] O segundo parágrafo do texto em questão poderia, para apresentar melhor relações coesivas, concluir idéias iniciadas. Observando-de o trecho “...e que quando eles foram ver... os bezerras.” (1ª e 2ª linhas), percebe-se que não há a explicitação do que aconteceu em seguida. A conclusão do pensamento parece vir na frase seguinte, porém já misturada com outra informação. Para um texto apresentar coesão deve haver conclusão de idéias desenvolvidas inicialmente.

Uma segunda solução poderia ser evitar tantas referências anafóricas. Somente nesse parágrafo comentado há presença de quatro “eles”.

Uma terceira solução seria eliminar a também excessiva presença do “quando”. A grande repetição de termos só contribui para confundir o texto, dando-lhe um caracter redundante e, conseqüentemente, prejudicando a coesão textual. (texto 167, UNIPUB, grifos meus)

há o emprego de várias formas verbais, dentre as quais destacam-se as locuções verbais formadas por verbo auxiliar no futuro do pretérito mais verbo no infinitivo (“poderia...concluir”, “poderia ser”), e por verbo auxiliar no presente mais verbo no infinitivo (“deve haver”), e verbos no infinitivo (“evitar”, “eliminar”). Combinadas essas locuções com os verbos, considerando o que já afirmei sobre o uso pelo formando do verbo no futuro do pretérito para indicar algo que não foi realizado no texto-base, e o uso do verbo no infinitivo para indicar algo que deve ser realizado, têm-se marcas que indicam uma postura apreciativa do aluno frente ao texto-base. Parece haver, não uma exigência, mas uma sugestão do que deveria ser feito, nas palavras do próprio acadêmico, “para apresentar melhor relações coesivas”. Além da presença das formas verbais, outras marcas ocorrem em [10] como o uso de adjetivos (“excessivo”, “redundante”, “grande”), de advérbio (“melhor”) e de substantivo (“repetição”). Embora o substantivo “repetição” ocorra uma vez, a idéia de repetição permeia

os dois últimos parágrafos do comentário [10], basta observar os trechos “tantas referências anafóricas”, “há presença de quatro “eles””, “excessiva presença do “quando””. Vê-se que essa idéia assinala um problema do texto-base, que, segundo o autor desse comentário, “só contribui para confundir o texto, dando-lhe um carácter redundante e, conseqüentemente, prejudicando a coesão textual”. Dessa forma, a repetição é tida como um fator prejudicial à construção da coesão do texto-base e não como um recurso coesivo para a sua construção. Em [10], as referências à coesão textual são marcadas pelas expressões “relações coesivas”, “coesão”, “referências anafóricas” e “coesão textual”. Essas referências ocorrem com marcas que indicam predomínio de uma atitude apreciativa do enunciador.

Após a análise de ocorrências com verbos e locuções verbais, apresento a análise dos textos com a terceira série de marcas representadas pelos *adjetivos*. Nos textos dos alunos de UNIPUB (79 ocorrências), os adjetivos ficaram em segundo lugar, logo atrás dos verbos, quase empatados com as locuções verbais. Já nos textos de alunos de UNIPAR (39 ocorrências), eles ficaram em terceiro lugar.

A presença de adjetivos como modalizadores pode ser observada juntamente com a de outros modalizadores em vários textos. No entanto, nos exemplos a seguir, destacarei a presença desses elementos com indícios de uma noção de coesão textual, como no exemplo [11]:

[11] O texto apresenta-se repetitivo por meio de pronomes e há pontuações inadequadas o que propicia ao texto falta de coesão. Para corrigir este problema usa-se os elos coesivos adequados e faz-se a pontuação corretamente. (texto 95, UNIPUB, grifos meus)

Em [11], emerge uma noção de coesão relacionada com o uso de pronomes, que não podem se repetir, e ao uso da pontuação, que deve ser empregada “corretamente”. Nesse texto, a palavra “coesão” ocorre com termos que fazem referência à coesão textual. De acordo com essa referência, a coesão está relacionada com o emprego de elos coesivos adequados, dentre os quais os sinais de pontuação, no entanto, a estratégia de repetição não é considerada um recurso coesivo. Os adjetivos “repetitivo”, “inadequadas” e “adequados” exercem um importante papel na construção dessa noção. No primeiro período, segundo o enunciador, a causa da falta de coesão do 2º parágrafo do texto-base deve-se a dois problemas: ao uso *repetitivo* de pronomes e ao uso *inadequado* da pontuação. No segundo período, apresenta duas soluções para esses problemas: uso adequado de elos coesivos e uso correto da pontuação. No primeiro período, o que indica uma atitude apreciativa do texto-base é o uso dos adjetivos “repetitivo” e “inadequados”; no segundo, por meio do adjetivo “adequados” e

do advérbio “corretamente”. O uso predominante de adjetivos indica o tom amenizador que o enunciador faz do segundo parágrafo do texto-base, sugerindo a sua correção.

A seguir apresento os exemplos [12], [13], [14], [15], [16]:

[12] Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros estavam correndo agitados. Eles foram ver o que estava acontecendo e viram um homem tentando os assustar. De repente apareceu um caranguejo gigante e mordeu o pé desse homem desconhecido. Ele saiu correndo e foi embora daquele lugar. Débora ficou tão assustada, começou a chorar dizendo ao seu marido que queria ir embora rapidinho dali. Por falta de espaço suficiente, estou apresentando somente a solução. Esta retira alguns elos coesivos por achar excessivos e inuteis neste texto.(texto 12, UNIPAR, grifos meus)

Nesse exemplo, o enunciador informa a falta de espaço para apresentar apenas a solução, apesar de a questão apresentar quinze linhas para a resposta. Nesse texto, a referência à coesão é feita pelo uso da expressão “elos coesivos” e a atitude apreciativa é apresentada mediante o emprego dos adjetivos “excessivos” e “inuteis”.

[13] O texto apresentado não possui coesão, devido a presença de algumas frases isoladas, como também, incompletas, que faz com que o leitor não o compreenda.

A solução que apresenta é de, primeiramente diminuir a repetição de verbos, e depois fazer um elo de ligação entre as orações# através de conjunções. Com isso, o texto torna-se coerente e de fácil interpretação.(texto 30, UNIPAR, grifos meus)

Nesse exemplo, a palavra “coesão” foi tomada, dentre outros, como indício específico de uma noção de coesão, além do trecho “elo de ligação entre as orações através de conjunções”. Os adjetivos, considerados modalizadores, por meio dos quais se observa uma atitude apreciativa do formando foram “isoladas” e “incompletas”. Na parte final, o enunciador ainda utiliza os adjetivos “coerente” e “fácil”, por meio dos quais pode-se perceber uma associação da coesão textual com a coerência textual. Assim, o enunciador pode estar querendo dizer ou que a coesão e a coerência são a mesma coisa ou que a coerência é uma conseqüência da coesão.

[14][...]A primeira solução para o texto seria a eliminação do excesso de pronomes que o mesmo contém, o que o tornaria menos repetitivo.

Uma outra correção seria com relação a pontuação, feita as alterações teremos um texto mais coesivo.

Por último teríamos que eliminar a citação que não cabe na construção desta frase: “...Débora que era sua esposa...”.

Esposa de quem? O texto não faz referências anteriores, portanto não faz sentido, o texto deve ter coerência.(texto 35, UNIPAR, grifos meus)

Já em [14], os adjetivos modalizadores aparecem com advérbios: “menos repetitivo”, “mais coesivo”. Assim, o enunciador sugere a eliminação do excesso de pronomes para que o texto-base se torne menos repetitivo. Nessa sugestão, a repetição se caracteriza como o problema do texto-base. A outra correção sugerida pelo enunciador relaciona a pontuação com a coesão por meio da expressão “mais coesivo” (advérbio mais adjetivo), em que “coesivo” foi tomado como uma referência à coesão textual. Para encerrar, o aluno sugere a eliminação da oração “Débora que era sua esposa”, já que não estabelece referência a nenhum elemento anterior, fazendo uma associação desse fato com a coerência. Observa-se, então, que além dos adjetivos, outros modalizadores contribuem para caracterizar a atitude apreciativa do formando frente ao texto-base, como os substantivos “correção”, “eliminação”, “excesso”, os verbos “seria”, “tornaria”, “eliminar”, “deve ter”. Têm-se, assim, juntamente com marcas que caracterizam uma atitude apreciativa do enunciador, indícios de uma noção de coesão textual.

[15][...] Houve um alteração necessária, que tornou o texto mais compreensivo e coeso, diferente do texto da menina em que algumas construções aparecem muito confusas. O #texto refeito, apresenta adquadas noções de subordinação #entre as estruturas, e a # retirada de algumas palavras o que torna o texto mais claro.(texto 107, UNIPUB, grifos meus)

Nesse exemplo, a palavra “coeso” foi tomada como indício de uma noção de coesão textual. Dentre outros modalizadores, os adjetivos que caracterizam a atitude apreciativa do enunciador foram: “necessária”, “compreensivo”, “confusas”, “adquadas”, “claro”.

[16] O texto, feito pela menina, apresenta problemas de coesão textual interferindo diretamente na coerência o que conseqüentemente, diminui o grau de textualidade, segundo preconiza Charaudeau. Lendo assim as primeiras modificações seriam eliminar o número excessivo de pronomes “eles”, das palavras “que” e das conjunções quando (a segunda somente), deixando o texto da seguinte forma: “Quando foram dormir, eles perceberam que os bezerras haviam começado a correr e, ao constatarem o que estava acontecendo, foram atacados por uma só patada de um caranguejo gigante. Tais modificações tornam o texto mais coeso, visto que fazem bom uso dos mecanismos de referência textual. O terceiro parágrafo esbarra no surgimento da personagem Débora e na oração adjetiva que a identifica como esposa de “alguém”, por meio do mau uso do possessivo “sua”, que deve ser retirado. Uma opção seria a seguinte: “Débora, a esposa de um dos homens, começou a chorar dizendo que queria ir embora.” As alterações aqui sugeridas norteiam-se pelo bom senso e pela teoria da textualidade acima citada. (texto 117, UNIPUB, grifos meus)

Em [16], a presença do outro no discurso do formando se revela pela citação de autoridade, por meio da qual o enunciador procura demonstrar um conhecimento maior sobre o assunto (“Charaudeau”). Tal presença ocorre com indícios de uma noção de coesão e de

coerência: “coesão textual”, “coerência”, “coeso”, “referência textual”. Dentre outros modalizadores, os adjetivos que caracterizam a atitude apreciativa do enunciador foram: “excessivo”, “bom”, “mau”. Tem-se, então, uma noção de coesão associada à de coerência textual.

A quarta série de marcas refere-se ao emprego de *substantivos*, que ficou em quinto lugar no levantamento. Nessa análise, chamou-me a atenção o fato do substantivo “repetição” sobressair-se aos demais substantivos (13 ocorrências em textos alunos de UNIPAR e 23 ocorrências em textos de alunos de UNIPUB). Por meio desse substantivo, os alunos demonstram uma atitude apreciativa do segundo parágrafo do texto-base quanto à recorrência de termos pela autora desse texto. Por exemplo:

[17] Há no texto, repetições de termos e marcadores conversacionais para que o mesmo tenha coesão é necessário retirar os termos em excesso.(texto 32, UNIPAR, grifos meus)

Em [17], o enunciador indica a repetição de termos e de marcadores conversacionais como problemas do segundo parágrafo do texto-base. Segundo ele, esses problemas impedem o texto de ter coesão. Para que esta ocorra, a solução que apresenta é justamente a retirada dos termos em excesso. Observo que, neste enunciado, a referência à coesão textual é feita por meio da palavra “coesão”. Essa referência ocorre com marcas que indicam uma atitude apreciativa: “Há, no texto, repetições de termos...” e “...é necessário retirar os termos em excesso”. De acordo com esses trechos, para que um texto tenha coesão, ele não pode apresentar repetições de termos. Tem-se, então, um indício de uma noção de coesão textual que não está vinculada à repetição de termos.

Em [18],

[18](...) No segundo parágrafo, repetem várias vezes, o pronome eles; Não precisamos desta repetição. Para um texto ser bastante coerente é preciso: saber empregar a coesão corretamente. Sem repetições desnecessárias etc. (texto 145, UNIPUB, grifos meus).

o enunciador usa os substantivos “repetição” e “repetições” para se referir aos problemas do segundo parágrafo do texto-base e relaciona-os com a coesão textual. O primeiro refere-se à repetição do pronome “eles”; o segundo, às repetições que ocorrem no texto-base de maneira geral. O uso desses substantivos para caracterizar os problemas do texto-base demonstra que as repetições elaboradas pela autora, uma menina de 10 anos, não são avaliadas como um recurso coesivo, nem mesmo como uma ambigüidade que ela possa causar, mas como um erro. Essa visão é reforçada pelo enunciado “Não precisamos desta repetição” e pelo sintagma “repetições desnecessárias”.

Observa-se, ainda, em [18], que o uso do advérbio “bastante” exerce o papel de modalizador e reforça a atitude apreciativa do enunciador.

Isto posto, e de acordo com o que ocorre em [18], a referência à coesão textual é feita por meio do termo “coesão”. Além disso, o enunciador estabelece uma relação de dependência entre a coerência e a coesão, isto porque apresenta a coerência como uma consequência da coesão, quando afirma que “para um texto ser bastante coerente é preciso: saber empregar a coesão corretamente”.

Já, em [19],

[19] No texto elaborado pela menina, podemos identificar que no segundo parágrafo há uma dificuldade em retomar os elementos apresentados no texto. Identificamos: uma repetição do pronome – eles, do conectivo que e de um espaço vazio que deveria ser preenchido por um verbo e a repetição de quando.

Sabemos que a anáfora tem como característica principal a retomada de elementos linguísticos já apresentados no texto, podemos alterar o segundo parágrafo com: confecção de um período mais curto e objetivo o que evita a repetição dos elos coesivos, introdução de um novo período porém de forma completa semanticamente “com uma patada”. (texto 165, UNIPUB, grifos meus)

há ocorrências do substantivo repetição ligado a problemas do texto-base, segundo o enunciador. Na primeira ocorrência e na segunda, após identificar a dificuldade em retomar os elementos apresentados no texto-base elaborado pela menina, o aluno identifica a “repetição do pronome eles”, do “conectivo que” e a “repetição de quando”. A terceira ocorre após o enunciador conceituar “anáfora”, quando propõe como alteração para o segundo parágrafo do texto-base a “confecção de um período mais curto e objetivo o que evita a repetição de elos coesivos”. Assim, em [19], a repetição de termos, de modo geral, também é considerada um problema de redação no texto-base. É importante observar que essas ocorrências estão ligadas à coesão textual: a primeira e a segunda por meio do pronome “eles”, do “que” e de “quando”, denominados na terceira por “elos coesivos”, junto com uma conceituação de “anáfora”, um mecanismo de coesão referencial. Tem-se, em [19], então, referências à coesão textual pelo uso do termo “anáfora”, e sua conceituação, e pela expressão “elos coesivos”. No entanto, a repetição dessas marcas linguísticas em um texto elaborado por uma menina de 10 anos é vista pelo formando do curso de Letras como um erro cometido por ela, por isso ele propõe que esse erro seja evitado.

No exemplo [20],

[20] Deve ser ampliado o trabalho de emprego dos pronomes, no caso do texto em que a menina empregou tentando dar coesão as frases numa atitude de insucesso.

O problema dos elos coesivos deixa as frases sem sentido, como se ela quisesse dizer algo que não foi dito. Também deve sugerir que os alunos façam (mais) leituras de textos, de livros que sejam de seu interesse e que os alunos possam basear sua produção de textos na leitura feita, não imitar, mas observar a forma como os textos são estruturados e como são estabelecidas as ligações das orações e palavras que dão sentido ao texto e às frases. Nota-se também a repetição do pronome pessoal “eles”, pois a aluna escreveu da forma como falamos. Sugere-se que seja feito um trabalho mostrando a diferença da forma como falamos e como escrevemos, dando ênfase à repetição dos pronomes na linguagem falada. (texto 27, UNIPAR, grifos meus)

também ocorre o uso do substantivo “repetição”. O acadêmico, para resolver o problema dos elos coesivos do texto-base, conforme questão da prova do ENC/2001, a fim de que ele tenha coesão, exige que seja feito um trabalho que envolva a leitura de textos e de livros do interesse dos alunos e assim os alunos possam “basear uma produção de texto na leitura feita”. De acordo com [20], dessa forma os alunos saberão como os textos são estruturados e como são estabelecidas as ligações entre as orações e as palavras. Para esse acadêmico, que se coloca na posição de um professor a sugerir um método de ensino, a autora do texto-base não conseguiu dizer o que queria devido a esse problema. Em seguida, chama a atenção para a “repetição” do pronome pessoal “eles” ocorrida no texto-base e explica essa repetição como uma característica da modalidade falada, já que, para o enunciador, a autora desse texto procurou escrever da forma como se fala. O aluno relaciona a repetição com a modalidade oral e sugere um trabalho que mostre a diferença entre as modalidades falada e escrita, novamente na posição de um professor a propor uma metodologia de ensino. Por isso, detecto em [20] que a repetição não é vista como um erro a ser corrigido, mas como uma característica da modalidade falada que não pode ocorrer na modalidade escrita, já que ele sugere o trabalho “mostrando a diferença da forma como falamos e como escrevemos”. Em [20], a referência à coesão textual é feita por meio da palavra “coesão” e pela expressão “elos coesivos”.

Por sua vez, em

[21] Este pequeno texto, poderia ter sido melhor estruturado. No início do segundo parágrafo noto que há uma repetição da palavras “ele” #que não é necessária.

Também noto que poderia ser empregado elementos coesivos e uma melhor pontuação. As idéias, também deveriam ter uma melhor organização. (texto 54, UNIPAR, grifos meus)

ocorre o uso do substantivo repetição pelo aluno para se referir ao pronome “ele”. Segundo o enunciador, a repetição desse pronome não é necessária, já que o texto-base poderia ser melhor estruturado. Com esse comentário do enunciador, a repetição é identificada como um problema do texto-base. De acordo com esse modo de tratar a repetição, o acadêmico não justifica a não necessidade dessa repetição. Na avaliação que ele faz do texto-base, utiliza marcas como “poderia ter sido” (verbo modal ‘poder’ no futuro do pretérito) e “poderia ser empregado” (verbo modal ‘poder’ no futuro do pretérito) para suavizar essa avaliação. Já com “deveria ter uma melhor organização” (verbo modal ‘dever’ no futuro do pretérito) há um tom avaliativo mais evidente. A expressão “elementos coesivos” foi tomada como uma referência à coesão textual. Assim, esse universitário, para resolver o problema do texto base, ou seja, a repetição, sugere o emprego de elementos coesivos e o emprego dos sinais de pontuação.

Portanto, com esses exemplos, a repetição que ocorre no texto-base é motivo de uma avaliação por parte do formando que a considera como um problema, sem especificá-lo, e, por isso, sugere a sua eliminação, com exceção do exemplo [20]. Essa postura indica o predomínio de uma atitude apreciativa dos formandos frente ao texto-base por denotar um juízo sobre esse texto.

Para chegar a uma conclusão sobre este aspecto, recorro a alguns autores que discorreram sobre o fenômeno da repetição em seus estudos. Marcuschi (2002) o considera como estratégia de formulação para o discurso oral; Koch (1997a) reitera Marcuschi e acrescenta que a repetição é um recurso essencial no estabelecimento da coesão textual; Castilho (1998) também defende o papel da repetição em textos falados; Charolles ([1978]1997) considera-a como uma das meta-regras de coerência; Beaugrande e Dressler (1981), por seu turno, apresentam a repetição como um dos mecanismos que permitem a reutilização, a modificação ou a compreensão das estruturas e dos padrões usados previamente no processamento de fragmentos textuais, contribuindo tanto para a estabilização do sistema textual, quanto para a economia de esforços no processamento.

Pode-se perceber, assim, que, na argumentação desses autores, a repetição é tratada como um mecanismo coesivo utilizado pelo produtor do texto; ao mesmo tempo, torna-se um elemento essencial para a coerência do texto. Embora esse fenômeno seja uma estratégia geralmente apontada como uma característica de textos pertencentes à modalidade falada, não o é exclusivamente. No entanto, essa concepção da repetição como uma estratégia de construção do texto não aparece nos comentários dos formandos sobre o texto-base, uma vez que a atitude deles, na maioria dos textos, é apontar a repetição como uma característica

sempre negativa, como um erro a ser evitado. Curiosamente, não se especifica, porém, que, no texto-base, a repetição do pronome “eles” provoca ambigüidade.

Caberia, aqui, uma explanação que Possenti (1993) faz, do ponto de vista discursivo, de alguns mecanismos coesivos, dentre os quais inclui a repetição. Segundo esse autor,

...a repetição é um procedimento que serve a mais de uma finalidade, mas, sem dúvida, parece servir a esta: a clareza da interpretação. Por isso, aparece em discursos de cunho científico ou didático, por exemplo, e muito freqüentemente no discurso infantil, isto é, dirigido a crianças, representadas nele de determinada forma (p. 99).

Possenti explica que, para atingir a clareza da interpretação, o locutor forma uma imagem de seu interlocutor no momento da enunciação de um discurso e, conforme a imagem, utiliza determinado elemento coesivo. Tal imagem pode ser positiva ou negativa. Se positiva, utilizará de anáforas por considerar que o interlocutor tem mais capacidade de entender; se negativa, usará da repetição. No caso do discurso infantil, dependendo da imagem que faz do ouvinte e da intenção, se o locutor quer ser claro, quer ser entendido, usa da repetição para facilitar a interpretação. Conclui que é por isso que a repetição é predominante nos textos infantis, dado que o público-alvo são crianças, embora os estudiosos da aquisição da linguagem saibam que “as crianças não necessitam desses recursos para acompanhar a narrativa” (1993, p. 101). E continua: “Na verdade, há uma imagem da criança como se ela fosse um pequeno idiota, e a linguagem e as temáticas da literatura infantil reforçam esta idéia. É uma imagem provavelmente equivocada, mas extremamente produtiva”¹³⁶.

Nesse sentido, penso na possibilidade de a autora do texto-base, uma menina de 10 anos, ter procurado ser clara, dado o contexto em que o texto-base se insere e no qual se historiciza: trata-se de um resumo feito, a partir de uma história, por uma aluna de 5ª série, para ser lido em sala de aula para seus colegas e professor (mais detalhes vide p. 66).

Isto posto, pode-se dizer que o uso de determinados substantivos por parte dos formandos do curso de Letras nos comentários feitos acerca do texto-base, dentre eles o uso recorrente, e genérico, do substantivo “repetição”, é indício de uma atitude apreciativa e também de uma noção de coesão textual.

Para finalizar essa série de ocorrências com marcas indicativas de uma atitude apreciativa por parte dos formandos do curso de Letras, após apresentar os verbos, as locuções verbais, os adjetivos e os substantivos, apresento as ocorrências com os *advérbios*.

¹³⁶

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 101.

De acordo com o levantamento, a quantidade de ocorrência de advérbios nos textos de alunos de ambos os tipos de universidades foi menor. A seguir, apresento um texto em que esse tipo de marca ocorre três vezes:

[22] O segundo parágrafo inicia-se com uma oração subordinada adverbial temporal. Até aí, tudo bem. Só que, na seqüência, repete-se ainda o conectivo conjuncional “quando” no primeiro período, antecedido de dois outros (“e”, “que”) causando um problema de coesão e estruturação frasal. Tal seqüência poderia ser substituída por uma outra conjunção desta vez estabelecendo uma idéia de conclusão em relação ao primeiro período. O primeiro período dividiria-se, então, em dois. O segundo e o terceiro pronome pessoal reto (eles) seriam simplesmente excluídos, já que foram desnecessariamente empregados. Seguindo a leitura do parágrafo, percebe-se novamente o emprego da expressão “quando eles”, que seria eliminada.(...). (texto 11, UNIPAR, grifos meus)

Para efeito de análise, divido o texto [22] em duas partes. Na primeira, o sujeito enunciador apresenta os problemas do segundo parágrafo do texto-base, os quais relaciona com a coesão e com a estruturação frasal; na segunda, as soluções para esses problemas.

Na primeira parte, com a expressão “até aí, tudo bem”, o escrevente interrompe a seqüência em que avalia o texto-base, indicando, com a expressão “tudo bem”, uma concordância com o fato de a autora do texto-base ter iniciado com uma oração subordinada adverbial temporal; em seguida, a expressão “só que”, própria de gêneros textuais da modalidade falada, como a conversação, ocorre como um marcador contrajuntivo, que introduz uma afirmação na qual a idéia de repetição do “conectivo conjuncional ‘quando’” é julgada como causadora do problema de coesão e estruturação frasal. É o trecho “repete-se ainda” que assume aqui um juízo de valor, uma vez que o operador “ainda” introduz no enunciado um conteúdo pressuposto¹³⁷, segundo o qual há outras repetições no texto-base.

Na segunda parte, o enunciador apresenta como solução para o problema do emprego da conjunção na seqüência anterior a sua substituição por outra conjunção que estabeleça a idéia de conclusão, dividindo o primeiro período em dois. A seguir, propõe a exclusão do pronome “eles” que se repete. Os advérbios “simplesmente” e “desnecessariamente” atribuem o caráter subjetivo a essa atitude que considero, por isso, apreciativa. Logo após, por meio do advérbio “novamente” indica a repetição de “quando eles”, expressão que propõe que seja eliminada. Observo que essas marcas estão relacionadas com as repetições ocorridas no texto-base, as quais, segundo a avaliação do enunciador, devem ser evitadas.

¹³⁷

KOCH, I. G. V. **A inter-relação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997b, p. 37.

Pode-se dizer com a análise de [22] que o enunciador não apenas faz uso do termo “coesão”, mas também identifica o problema de coesão do texto-base, e, nessa identificação, assume uma posição apreciativa ao afirmar que a repetição desses elementos pode causar a desestruturação do texto. A presença dos advérbios “simplesmente” e “desnecessariamente” corrobora para que o predomínio dessa posição prevaleça. Por meio do uso que o enunciador faz do termo “coesão”, identifico uma noção de coesão relacionada com o emprego de pronomes e conjunções como elementos coesivos e com as relações de sentido que expressam. No entanto, é uma noção de coesão marcada por uma atitude apreciativa.

A seguir, apresento os textos [23], [24], [25] e [26] em que advérbios também foram empregados, dentre outros modalizadores.

[23] A proposta de mudança, deve ao fato do referido parágrafo não estar devidamente pontuado; também conjunções, em posições não cabíveis, como por exemplo: “para”, “com”, outrossim, termos que foram repetidos desnecessariamente, por exemplo: “eles foram”.

Para que os elos sejam realmente coesivos e o assunto tenha coerência é preciso essas modificações. (texto 89, UNIPUB, grifos meus)

Em [23], o termo “coesivos” foi tomado como uma referência à coesão textual. Nesse exemplo, há também uma referência à coerência textual por meio do termo “coerência”. Por meio dessas marcas, pode-se dizer que o enunciador considera a coerência uma conseqüência da coesão. Já a modalização se marca pela presença dos advérbios combinados com adjetivos “devidamente pontuados” e “repetidos desnecessariamente”. Caracteriza-se, assim, a atitude do enunciador como apreciativa, postura que marca uma noção de coesão associada à de coerência textual.

[24] Para solucionar adequadamente o problema dos elos coesivos do segundo parágrafo, sugiro a substituição do pronome “eles” existente entre os verbos “dormir” e “perceberam”, por vírgula, para evitar a repetição do pronome e separar as orações; a retirada do elemento coesivo “que” que não está retomando nenhum elemento e nem idéia deixando o texto carente de uma nova informação a respeito do que acontecia com os bezerros; colocar entre vírgulas a expressão “quando foram ver o que estava (acontecendo) assustando os bezerros”, eliminando o ponto final do período, para destacar a subordinada que está inserida na aditiva; eliminar o “quando eles” que aparece antes de “de repente”, pois não tem função neste local. (texto 46, UNIPAR, grifos meus)

Em [24], já no início ocorre o uso do advérbio “adequadamente”, para o enunciador sugerir algumas propostas de alteração para o texto-base. Como marcas que foram tomadas como indícios de uma noção de coesão estão “elos coesivos” e “elemento coesivo”. Assim, a atitude apreciativa de enunciador é marcada pelo uso do advérbio inicialmente, quando ele

começa a sugerir alterações, para, em seguida, passar a exigir algumas alterações por meio dos verbos “colocar” e “eliminar” no infinitivo.

[25] Para que o texto fique mais coeso é necessário que se retire o excesso do conectivo quando por outros conectivos diferentes. O período está longo demais podendo ser modificado por períodos mais curtos. Dessa forma o texto ficará mais coeso.(texto 140, UNIPUB, grifos meus)

Em [25], a referência à coesão se dá por meio da palavra “coeso” que ocorre duas vezes com o advérbio “mais”. Nesse exemplo, há uma conjunção de advérbios mais adjetivos: “mais coeso”, “longo demais”, “mais curtos”.

[26] No texto “ O outro lado da ilha” percebe-se problemas quanto à coesão textual visto que os conectivos coesivos, os quais são responsáveis pela estruturação textual, não favoreceram a uma boa organização linear das idéias. Um exemplo, é o uso excessivo da conjunção adverbial “quando” em todo texto, o que o sobrecarregou demasiado. (...) (texto 149, UNIPUB, grifos meus)

Nesse exemplo, a referência explícita à coesão textual é feita pelo emprego da expressão “coesão textual” e pelo emprego da palavra “coesivos”. Em função adverbial, “demasiado” é o modalizador que caracteriza a atitude apreciativa do formando.

Tem-se, então, por meio dos advérbios, marcas que, somadas às outras, funcionam como modalizadores e, por isso, caracterizam a atitude apreciativa do enunciador, a qual ocorre em enunciados com indícios de uma noção de coesão textual.

Para uma melhor visualização do que foi descrito nos parágrafos anteriores quanto às marcas indicadoras de uma atitude apreciativa relacionada com as referências à coesão textual, apresento a Tabela 2 com os dados do levantamento feito. Friso que a quantidade de ocorrências apresentada nessa Tabela equivale à quantidade de vezes em que essas marcas ocorreram, conforme a classe gramatical a que pertencem e em ordem decrescente. Na Tabela a seguir, apresento o levantamento das marcas, iniciando pela frequência de ocorrências em textos de UNIPAR, seguida da frequência em textos de alunos de UNIPUB. Chamo a atenção para a quantidade das ocorrências, lembrando, porém, que, no *corpus*, o número de textos de ambas as esferas universitárias é desproporcional (33 de universidades particulares e 60 de universidades públicas), por isso, é importante que se observem os dados percentuais.

Tabela 2 - Coesão textual e atitude apreciativa

UNIPAR: 33 textos/ 85enunciados				UNIPUB: 60 textos/ 164 enunciados		
Modalizadores	Exemplos	Qte	%	Exemplos	Qte	%
Verbos	Substituir, acrescentar, evitaria, etc.	50	29,3	Eliminar, retirar, deveria, etc.	91	29,7
Loc. Verbais	Poderia ficar, deve ter, etc.	44	25,7	Deveria ter, poderia ser, etc.	71	23,1
Adjetivos	Excessivo, desnecessário, etc.	39	22,8	Inadequados, excessivos, etc.	79	25,7
Substantivos	Repetição, substituição, etc.	28	16,4	Repetição, eliminação, etc.	59	19,2
Advérbios	Novamente, desnecessariamente, etc.	10	5,8	Corretamente, devidamente, etc.	07	2,3
Total		171	100%		307	100%

Pode-se afirmar que, percentualmente, não há grande diferença no uso de marcas lingüísticas representadas por verbos, por locuções verbais, por adjetivos, por substantivos e por advérbios como modalizadores nos textos dos formandos do curso de Letras de ambos os tipos de universidades. Esse uso demonstra uma posição enunciativa do formando e representa uma forma de avaliação do texto-base, avaliação que revela uma atitude apreciativa por parte dos formandos que se põem a sugerir e/ou exigir uma correção desse texto. Daí observar que, por meio dessas marcas, manifesta-se nos textos desses alunos um discurso indicador de uma reprodução do processo de ensino-aprendizagem na forma de discurso didático, uma vez que há uma simulação do acompanhamento da produção textual de um aluno pelo professor, como um simulacro de um procedimento didático, conforme Corrêa (2006).

Com a reprodução de um discurso didático, os formandos do curso de Letras, estimulados pela questão, colocam-se na situação de um professor que aponta a falta de coesão e a falta de coerência no texto-base e que apresenta procedimentos para estabelecer a coesão e a coerência nesse texto. Tal procedimento didático ocorre em textos com indícios de uma noção de coesão e coerência textuais, as quais podem ser definidas ora como fatores independentes, ora como fatores dependentes, ora com a coerência como uma conseqüência da coesão. Essa atitude remete ao que diz Charolles ([1978]1997), quando reflete sobre as estratégias de intervenção desenvolvidas pelo professor frente a textos escritos por alunos das primeiras séries. Charolles afirma que “os professores denunciam ingenuamente as malformações textuais que encontram nos textos dos alunos e ficam num estágio de avaliação pré-teórico...” (p. 42). Parafraçando-o, o que ocorre nos textos dos acadêmicos do curso de

Letras torna-se um protesto ingênuo, dadas as condições de produção desses textos (a prova do ENC/2001). Da mesma forma, parecem querer reproduzir o papel de professor, de acordo com o imaginário que esses formandos constroem da banca examinadora.

Para uma visualização do levantamento que envolve as palavras e/ou expressões que fazem remissão à coesão textual e o total de ocorrências em que foi detectada a presença de marcas indicadoras de atitudes normativa e apreciativa, apresento, a seguir, a Tabela 3.

Tabela 3 - Coesão textual e atitudes normativa e apreciativa
(total geral: 161 textos de Retextualização e justificativa e Justificativa)

Grupos com palavras ou expressões que remetem à	Universidades particulares Total de textos =57 (de 01 a 57)			Universidades públicas Total de textos= 104 (de 77 a 180)		
	Qte de textos	Enunciados com marcas de atitudes		Qte de textos	Enunciados com marcas de atitudes	
		normativa	apreciativa		normativa	apreciativa
Coesão textual	17 (51,5%)	02 (28,6%)	41 (48,2%)	42 (70%)	13 (81,3%)	119 (72,6%)
Coesão e coerência	16 (48,5%)	05 (71,4%)	44 (51,8%)	18 (30%)	03 (18,7%)	45 (27,4%)
Total	33 (57,9%)	07 (100%)	85 (100%)	60 (57,7%)	16 (100%)	164 (100%)

Com a Tabela 3, tem-se uma síntese da primeira forma de manifestação de noções de coesão textual que pode ser relacionada com a noção de *heterogeneidade mostrada marcada* de Authier-Revuz (1990, 2004). São, ao todo, 33 (57,9%) textos de alunos provenientes de universidades particulares e 60 (57,7%) textos de alunos provenientes de universidades públicas. Em termos percentuais, não há diferença entre a quantidade de textos de alunos de universidade particular ou pública.

De acordo com esse levantamento, em 51,5% dos textos de alunos de universidades particulares, a coesão textual não tem relação com a coerência textual, mas 48,5% apresentam a coesão textual associada à coerência textual. Em relação aos textos de alunos de universidades públicas, predominam noções de coesão textual sem relação com a coerência textual, pois em 70% desses textos há apenas indícios de noções de coesão textual; somente em 30% há indícios de coesão textual associada à coerência textual.

Nesses textos de alunos de universidades particulares e públicas, predominam noções de coesão e coerência textuais, marcadas pela presença de expressões normativas e de modalizadores indicadores, respectivamente, de atitudes normativa e apreciativa por parte do sujeito enunciativo. Tais marcas representam casos de heterogeneidade mostrada marcada e,

por isso, são indicadoras de uma relação dialógica discursiva: a relação do discurso normativo com o discurso apreciativo.

3.2.1.3 Coesão textual e atitude explicativa

A terceira parte desta análise diz respeito ao levantamento de textos com palavras ou expressões que fazem remissão à coesão textual, marcando uma atitude explicativa. Diferentemente da atitude normativa, que indica uma rejeição a formas que se desviam da norma padrão da língua, e da atitude apreciativa, que denota os juízos sobre a clareza da expressão, por meio da atitude explicativa, o formando busca descrever a alteração sugerida para o segundo parágrafo do texto-base, discriminando as intervenções feitas.

De acordo com o critério utilizado para análise, foram selecionados, nos textos com indícios de noções de coesão textual, os enunciados que apresentaram uma explicação para a alteração proposta pelo acadêmico para o problema do segundo parágrafo do texto-base. Para esse critério, não foi necessária uma descrição com terminologia precisa, bastava que o aluno fizesse uma descrição do que de fato realizou ao propor as alterações. Portanto, para demonstrar uma atitude explicativa, não era necessária a apresentação de uma teoria sobre coesão textual.

Em comparação com a Tabela 3, este levantamento apresenta como resultado um número menor de textos: são 04 textos de alunos de UNIPAR, num total de 09 enunciados com marcas de atitude explicativa; e 04 textos de alunos de UNIPUB, num total de 06 enunciados com marcas de atitude explicativa. Saliento que, como podem conviver diferentes atitudes em relação ao texto, os exemplos analisados neste ponto podem conter expressões normativas e apreciativas.

Antes de comentar os exemplos do que foi considerado enunciado explicativo, retomo o segundo parágrafo do texto-base que foi objeto de alteração por parte dos formandos:

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezeros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezeros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora. (grifos meus)

Apresento, a seguir, um texto/resposta em que há uma retextualização e uma justificativa com propostas de alterações para os problemas desse parágrafo:

[27] Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que estava assustando esses animais. De repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora começou a chorar dizendo que queria ir embora.

→ **Omissão do pronome “eles”.**(coesão por omissão)

→ **Omissão da locução conjuntiva “que quando”**

→ **Substituição do substantivo “bezerros” por “esses animais”.**
(coesão por sinônimos)

→ **Omissão da oração subordinada adjetiva “que era sua esposa”, pois não há referência anterior do esposo.**

Todas essas alterações tornam o texto mais coerente e sem repetições. (texto 23, UNIPAR, grifos meus)

Em [27], o enunciador, após reescrever o segundo parágrafo do texto-base, apresenta quatro (04) alterações para sanar o problema dos elos coesivos desse texto. Nesses quatro enunciados, há referências aos seguintes mecanismos de coesão:

– coesão por omissão/elipse (omissão do pronome “eles”, omissão do que denomina “locução conjuntiva ‘que quando’” e omissão da oração subordinada adjetiva “que era sua esposa”);

– coesão por sinônimos/substituição (substituição do substantivo “bezerros” pelo hiperônimo “esses animais”).

Essas referências indicam um reconhecimento por parte do enunciador de alguns mecanismos de coesão: omissão de pronomes, de conjunções, de orações e de substituição de um item lexical por outro elemento de mesmo campo lexical (“bezerros” por “animais”). A presença desses mecanismos indica a presença de um outro discurso no discurso desses alunos: um discurso que procura demonstrar um conhecimento mais técnico sobre o que ocorre no texto de uma menina de 10 anos. Esse discurso mais técnico remete aos mecanismos coesivos (“cohesive ties”) referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical, de Halliday e Hasan, para os quais a coesão é uma relação semântica que se realiza por meio de um sistema léxico-gramatical ([1976]1990).

Dessa forma, de acordo com o critério estabelecido para analisar os enunciados explicativos nos textos com indícios de noções de coesão textual, em [27], o enunciador propõe alterações para o problema dos elos coesivos do segundo parágrafo do texto-base na tentativa de criar uma noção sobre a coesão textual, sem sugerir uma correção desse texto. O trecho em negrito é composto, então, por marcas lingüísticas denotadoras de explicação, por isso indicadoras de uma atitude explicativa por parte dos formandos.

No entanto, na frase “Todas essas alterações tornam o texto mais coerente e sem repetições” (última frase do exemplo [27]), pode-se notar modalizadores que indicam uma

atitude apreciativa sobre o texto-base. Tal frase poderia ser parafraseada e substituída por “o texto apresenta-se pouco coerente e repetitivo”. A partir dessa observação, o que se sugere é que as repetições constituem erros e contribuem para a falta de coerência desse texto. Há, portanto, em [27], quatro enunciados com marcas que conduzem a uma explicação (trechos em negrito) e um enunciado em que indica uma atitude apreciativa (a última frase do texto) devido à presença de modalizadores. Com a última frase do exemplo [27], tem-se a vinculação de uma noção de coesão atrelada a uma noção de coerência textual. E, novamente, a repetição não é tida como uma estratégia coesiva.

Nos exemplos [28], [29], [30] e [31], apresento outros enunciados com marcas de uma atitude explicativa:

[28] No parágrafo em questão, a primeira mudança que sugiro é a troca das conjunções “que quando”(1ª linha) por então, conjunção conclusiva. A oração que segue tais conjunções expressa uma consequência da observação do comportamento incomum dos bezerras, # # # . A ligação entre a 1ª frase e a segunda também está deficiente por que “quando” sozinho no início da 2ª frase coloca as personagens em um cenário ainda não introduzido. A ação é por demais abrupta. Minha sugestão “é o acréscimo da forma# verbal “foi” antes de quando. Na 3ª frase há um problema de referência. A conjunção “que” introduz uma oração explicativa que define uma das personagens “Débora” em relação a uma outra personagem que ainda não foi apresentada (o marido de Débora). Sugiro portanto a retirada da oração explicativa. (texto 51, UNIPAR, grifos meus)

Em [28], o formando não retextualizou o segundo parágrafo do texto-base, mas apresenta propostas de alterações para esse parágrafo. Nesse exemplo, a palavra “referência” foi considerada um indício de uma noção de coesão textual. As partes grifadas foram consideradas enunciados explicativos, uma vez que não apresentam modalizadores, ou seja, por meio delas, o enunciador não expressa juízos sobre o texto-base, mas apresenta solução para alguns fatos lingüísticos do segundo parágrafo do texto-base. Portanto, nesse texto, há seis enunciados e três expressam atitude explicativa.

Em [29],

[29] O outro lado da ilha: Esta história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. No caminho, explodem uma barreira que impedia a passagem. 2º parágrafo A família chegou a ilha ao anoitecer, decidida a descansar. De repente acordaram assustados e notaram que muitos bezerras que ali habitavam, corriam desesperados. Ao chegarem mais perto, viram um caranguejo gigante que caminhava na direção deles. Apavorados decidiram ir embora pela manhã. 3º parágrafo Quando amanheceu, procuraram o barco e não o encontraram. Decidiram sair em busca do barco, porém encontraram o

caranguejo e o mataram. Resolvendo assim o problema que os tinha amedrontado.

1ª solução: o texto deve apresentar coerência. O 1º texto inicia falando da barreira, em seguida fala do caranguejo, tornando-se meio incoerente.

2ª solução: o elemento coesivo nominal “família”, inicia o 2º parágrafo ligando-o ao primeiro, permitindo a compreensão da referencialidade do texto que é a família.

3ª solução: a repetição utilizada no 1º texto não permite coesão, deixando o texto próximo a oralidade. (texto 108, UNIPUB, grifos meus)

o formando retextualiza os três parágrafos do texto-base, por isso sublinhei o segundo para poder observar o que propôs como resposta à questão do ENC/2001. Das três soluções que apresenta, apenas a segunda não apresenta modalizadores, isto é, há uma descrição do que de fato executou no segundo parágrafo. Assim, esse trecho foi considerado um enunciado com marcas que indicam uma atitude explicativa. Nesse trecho, ocorre o uso da palavra “referencialidade”, a qual foi tomada como referência à coesão textual. Observa-se, então, que em [29] há três enunciados, mas apenas um foi considerado indicador de atitude explicativa.

Já em [30],

[30] 1º) Quando foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr, foram ver o que estava os assustando. De repente, com uma patada, um carangueijo gigante atacou-os. Débora, sua esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora. 2º) Quando foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr. Foram ver o que assustava-os. De repente, com uma patada, um carangueijo gigante os atacou. Débora, sua esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora. 3º) Quando iam dormir, perceberam os bezerros a correr. Foram ver o que os assustavam. Com uma patada, de repente, um carangueijo gigante os atacou. Débora, chorando, disse que queria ir embora.

Na 1ª solução, o uso da vírgula para separar a 1ª oração da 2ª do período. Mais uma vez usei a “vírgula” como recurso coesivo para abolir “e que quando eles”, colocando, logo, o verbo “foram”. Usei, também, o recurso coesivo “os” no lugar de “bezerros”. Nas 2ª e 3ª soluções usei no lugar de “assustavam os bezerros” eu coloquei “assustava-os, etc. (texto 109, UNIPUB) (grifos meus)

o aluno retextualiza o segundo parágrafo três vezes. No comentário desse exemplo, a expressão “recurso coesivo” foi considerada uma referência à coesão textual. Ao descrever o que executou nas retextualizações do segundo parágrafo, o aluno não emite juízos sobre o texto-base (trechos grifados), por isso os trechos grifados expressam atitude explicativa.

Por sua vez, em [31],

[31] Quando eles foram, perceberam que haviam bezerros que começaram a berrar, então foram ver o que os estavam assustando.”

No texto da menina; faltou coesão que impedia a coerência do texto.

Fiz então uma coesão por seqüenciação, reordenando as frases e introduzi marcadores de ligação (o verbo haver porque ela não citou os bezerros antes) e de conclusão (uma ação que levou a outra). (texto 98, UNIPUB, grifos meus)

o aluno retextualiza parcialmente o segundo parágrafo do texto-base. Nesse exemplo, a palavra “coesão” e a expressão “coesão por seqüenciação” foram consideradas indícios de uma noção de coesão textual. Há também, nesse texto, uma referência à coerência textual. No trecho grifado, o enunciador apresenta uma explicação para o que realizou na retextualização do segundo parágrafo sem a presença de modalizadores, por isso essa frase foi considerada um enunciado indicador de uma atitude explicativa.

A Tabela 4, a seguir, apresenta o número de textos com as palavras e expressões que remetem à coesão e a coerência textuais, tal qual os grupos de textos apresentados na Tabela 3, já que se trata dos mesmos textos¹³⁸. Essa Tabela apresenta, também, o número de enunciados com marcas que indicam a atitude explicativa do enunciador.

Tabela 4 - Coesão textual e atitude explicativa

Grupos com palavras ou expressões que remetem à coesão textual	UNIVERSIDADES PARTICULARES (total de textos: 57)		UNIVERSIDADES PÚBLICAS (total de textos: 104)	
	Qte de textos	Enunciados com marcas de atitude explicativa	Qte de textos	Enunciados com marcas de atitude explicativa
Coesão textual	02 (50%)	03 (33,3%)	01 (25%)	03 (50%)
Coesão e coerência	02 (50%)	06 (66,7%)	03 (75%)	03 (50%)
Total	04 (100%)	09 (100%)	04 (100%)	06 (100%)

A conclusão a que se pode chegar, comparando essa Tabela com a Tabela 3, é que houve um número menor de ocorrências de palavras e expressões que remetem à coesão textual com enunciados explicativos, pois são apenas 4 textos de cada esfera universitária, totalizando oito textos, dentre os 93 textos (33 textos/UNIPAR e 60 textos/UNIPUB) com enunciados com expressões normativas e com modalizadores, conforme Tabela 3. O resultado

¹³⁸ Os 04 textos de alunos de UNIPAR e os 04 de alunos de UNIPUB figuram entre os 33 textos de alunos de UNIPAR e os 60 textos de alunos de UNIPUB, respectivamente, na Tabela 3.

dessa comparação indica que, na habilidade de explicitar processos ou argumentos para justificar tal interpretação¹³⁹, é mais comum ao universitário o uso de palavras e expressões indicadoras de uma atitude normativa e/ou apreciativa, integradas às explicações das alterações que propôs para os problemas do segundo parágrafo do texto-base, do que apenas explicar ou descrever um fato lingüístico do texto-base com apoio de noções lingüísticas. Tal resultado pode significar uma dificuldade de os alunos expressarem, na modalidade escrita, um domínio da descrição lingüística, e aponta uma tendência desses alunos em apresentarem uma conjunção da lingüística com a gramática, havendo o risco de não se distinguir, e até de transformar, a descrição lingüística em normativa.

3.2.1.4 Coesão textual e elementos metalingüísticos

Trata-se de um levantamento de palavras e expressões indicativas de uma terminologia lingüístico-gramatical ligada à morfossintaxe da língua portuguesa na avaliação dos 33 textos de alunos de UNIPAR e 60 textos de alunos de UNIPUB.

Assim como nos anteriores, foi feito o levantamento de palavras e/ou expressões relativas à coesão textual, desta vez, daqueles termos e expressões relativos à terminologia gramatical. Separei-os em dois grupos: o dos **aspectos morfológicos** e o dos **aspectos sintáticos**. Após as anotações, elaborei outra lista, somando todos os termos e expressões semelhantes de acordo com esses dois grupos. Cheguei, assim, aos termos e às expressões mais empregados. Em seguida, por observar que alguns termos desses grupos eram empregados com aspas e outros, sem aspas, subdividi ambos os grupos em “Com o uso de metalinguagem gramatical” e “Com simples destaque por meio de aspas” (cf. Tabela 5, mais adiante). Por considerar que havia uma preocupação dos formandos em explicar o que ocorre no texto-base para atender à questão da prova do ENC/2001, identifiquei esses termos e expressões provenientes tanto do campo da gramática quanto do da lingüística de elementos metalingüísticos.

Início a apresentação pelo grupo dos **aspectos morfológicos**, no qual observo o uso de metalinguagem gramatical por parte do enunciador. Esse uso ocorre devido ao predomínio do uso de palavras e expressões relativas à categoria *Pronome*, como, por exemplo, “pronome”, “pronome pessoal”, sendo 23 (53,5%) ocorrências/UNIPAR e 51 (50%) ocorrências/UNIPUB; e de palavras e expressões relativas à categoria *Conjunção*, como, por

¹³⁹

Habilidade avaliada na questão da prova do ENC/2001 (REVISTA DO PROVÃO, nº 6, 2001).

exemplo, “conjunção”, “conjunção quando”, sendo 10 (23,2%) ocorrências/UNIPAR e 18% (17,6%) ocorrências/UNIPUB. Observa-se também o uso de palavras e expressões com simples destaque por meio de aspas, com o predomínio de palavras que insiro na categoria *Classe das conjunções*, como, por exemplo, “quando”, sendo 13 (54,2%) ocorrências/UNIPAR e 24 (60%) ocorrências/UNIPUB.

O texto [32] é um exemplo:

[32] “Devemos trabalhar bem a questão da coesão e coerência num texto. A coesão referencial e sequencial são fundamentais para que o texto fique apreciável para o leitor. O 2º parágrafo ficaria melhor escrito se retirasse o pronome (relativo) digo, o prom. pessoal eles depois do verbo dormir, evitando assim uma repetição, em seguida deveria ser retirado o pronome relativo que após o verbo correr pois o mesmo deixou a frase sem coerência. Por último, se retirasse # (advérbio) quando eles de repente após a palavra bezerros.

No lugar de “eles” poderia haver uma elipse, depois da palavra bezerro ficaria oportuno um ponto continuativo ou a palavra subitamente.” (texto 49, UNIPAR, grifos meus)

Em [32], tomo as expressões “coesão e coerência” e “coesão referencial e sequencial” como marcas que fazem remissão à coesão textual. Em um comentário com modalizadores, o aluno emprega uma terminologia referente à morfologia da língua portuguesa: pronome, verbo, advérbio. Assim, ele comenta e classifica algumas palavras do texto-base: “o pronome (relativo) digo, o prom. pessoal eles”, “depois do verbo dormir”, “o pronome relativo que após o verbo correr”, “(advérbio) quando eles de repente”. Quando não classifica, indica o termo do texto-base, por exemplo, “a palavra bezerros”, ou usa aspas “no lugar de “eles””.

A utilização dessa terminologia para explicar e propor as alterações para o texto-base revela a apropriação de um discurso mais técnico. Assim, a ocorrência de elementos metalingüísticos junto com modalizadores como “ficaria melhor escrito”, “evitando assim uma repetição”, “deveria ser retirado”, “se retirasse”, “poderia haver” indica uma atitude apreciativa desse enunciador.

Em [33],

[33] “Para que haja maior coesão no parágrafo, pode-se retirar o 2º pronome “eles”; substituir a locação verbal “foram dormir” pelo verbo “dormiam”; retirar o trecho “... que quando eles foram ver o que estava assustando...” pela expressão “...verificar o que assustava os bezerros”; retirar o 4º pronome “eles” e retirar a oração explicativa “que era sua esposa”, já que não é feita nenhuma referência a outro personagem que fosse esposo de Débora.” (texto 99, UNIPUB, grifos meus)

as palavras “coesão” e “referência” caracterizam a menção explícita à coesão textual. A expressão “pronome ‘eles’ (duas vezes) se destaca em relação aos aspectos morfológicos como exemplo sobre uso da metalinguagem gramatical. Além do pronome, o acadêmico identifica e classifica a “locução verbal foram dormir” e o “verbo dormiam”. Destaca por meio de aspas trechos do texto base: “... que quando eles foram ver o que estava assustando...” e “...verificar o que assustava os bezerros”. O emprego da locução verbal “podem-se retirar” e dos verbos no infinitivo “substituir” e “retirar” (duas vezes) confere uma força modal à atitude de exigir uma correção do texto-base. Há, ainda, em [33], a expressão “oração explicativa”, incluída no levantamento referente aos aspectos sintáticos.

Pode-se dizer, portanto, que há uma relação entre os **aspectos morfológicos**, os modalizadores e as referências à coesão textual: o acadêmico sugere uma correção do texto-base, emprega e classifica morfológicamente e sintaticamente alguns termos desse texto em nome de uma “maior coesão”. A noção de referência anafórica é dada implicitamente no final do comentário, quando ele solicita a retirada da oração “que era sua esposa”, já que não há um termo antecedente ao qual possa se referir.

Quanto aos **aspectos sintáticos**, também ocorre o uso de metalinguagem gramatical por haver o predomínio de palavras relativas à categoria *Pontuação* como, por exemplo, “pontuação”, “vírgula”, “ponto” etc., sendo 17 (42,5%) ocorrências/UNIPAR e 28 (36,9%) ocorrências/UNIPUB; e de palavras e expressões relativas às categorias *Oração*, *subordinação e coordenação* como, por exemplo, “oração”, “oração adjetiva”, sendo 13 (32,5%) ocorrências/UNIPAR e 18 (23,7%) ocorrências/UNIPUB. Quanto ao emprego de palavras e expressões por meio de aspas, esse uso recaiu sobre a categoria *orações*, como, por exemplo, “que era sua esposa”, sendo 3 (100%) ocorrências/UNIPAR e 5 (100%) ocorrências/UNIPUB. O que se destaca nesta parte é o item referente à categoria *Pontuação*. Torna-se evidente que, por meio de palavras e expressões relativas à pontuação, o enunciador atribui aos sinais de pontuação o papel de elementos de coesão. Em [34] e [35], apresento exemplos para essa constatação:

[34] O texto é difícil entendimento, pelas falhas coesivas ocorridas. A primeira falha do parágrafo 2, está no início “Quando eles foram” ficaria melhor: Quando foram dormir.

A segunda é de pontuação. No verbo correr eu colocaria vírgula, e seguiria “...quando”...

A terceira está em “bezerros”. Eu não colocaria ponto. Ali caberia uma vírgula. O pronome “eles” não faz # # sentido na frase. (texto 159, UNIPUB, grifos meus)

Em [34], predomina o uso de palavras relativas à categoria Pontuação: “pontuação”, “vírgula”(2 vezes) e “ponto”. A expressão “falhas coesivas” é a referência à coesão textual. Com essa expressão, o acadêmico atribui à coesão a causa do “difícil entendimento” do texto. Essas palavras ocorrem também com modalizadores que indicam uma atitude apreciativa desse acadêmico. Para ele, a primeira falha do texto-base é o uso explícito do pronome “eles”, pois sugere a omissão desse pronome: “quando foram dormir”. As outras falhas que o acadêmico aponta são relativas à pontuação. Sugere, então, que a correção seja feita por meio do verbo “colocar” no futuro do pretérito: “colocaria” (2 vezes). No final do comentário, o formando retorna ao pronome “eles” ao afirmar que não faz sentido na frase.

Em [35],

[35] Há no 2º parágrafo do texto em discussão uma interrupção o discurso marcada por um sinal de pontuação, um ponto final, assinalando uma coesão inadequada. E ao prosseguir apresenta uma ambigüidade, pois não se sabe a quem o carangueijo atacou, se os bezerros ou a família.

A autora poderia acrescentar uma vírgula após os bezerros, excluir parte do enunciado, ligando novamente em (“...com uma patada ...”). Poderia também após a vírgula retirar o “quando” considerando o restante do enunciado.

Como outra alternativa, poderia usar um articulador, mas de forma alguma interromper o sentido do enunciado como foi apresentado. (texto 38, UNIPAR, grifos meus)

há também o uso de metalinguagem lingüístico-gramatical referente aos aspectos sintáticos por meio de palavras relativas à categoria *pontuação*: “sinal de pontuação”, “ponto final”, e “vírgula” (2 vezes). Nesse exemplo, há também a presença de modalizadores que revelam a atitude apreciativa do formando: “poderia acrescentar”, “excluir”, “poderia também após a vírgula retirar”, “poderia usar”, “de forma alguma interromper”. Nesse texto, há referência explícita à coesão. Além dessa referência, ao aconselhar o uso da vírgula, a exclusão de parte do enunciado e do termo “quando”, o acadêmico faz referência, de modo genérico, a um elemento, o “articulador”.

A Tabela 5 permite uma visualização dos dois grupos de elementos metalingüísticos – o grupo dos aspectos morfológicos e o grupo dos aspectos sintáticos.

Tabela 5 - Coesão textual e elementos metalingüísticos

ASPECTOS MORFOLÓGICOS		UNIPAR		UNIPUB	
		Qte de ocorrências	%	Qte de ocorrências	%
Com o uso de metalinguagem gramatical	Pronome	23	53,5	51	50,0
	Conjunção	10	23,2	18	17,6
	Verbo	07	16,3	18	17,6
	Substantivo	02	4,7	03	3,0
	Advérbio	-	-	04	3,9
	Preposição	-	-	04	3,9
	Artigo	01	2,3	03	3,0
	Adjetivo	-	-	01	1,0
Total		43	100%	102	100%
Com simples destaque por meio de aspas	Classe das Conjunções	13	54,2	24	60,0
	Classe dos Pronomes	07	29,2	07	17,5
	Classe dos Substantivos	04	16,6	06	15,0
	Classe dos Verbos	-	-	02	5,0
	Classe dos Artigos	-	-	01	2,5
Total		24	100%	40	100%
ASPECTOS SINTÁTICOS					
Com o uso de metalinguagem gramatical	Pontuação	17	42,5	28	36,9
	Oração, subordinação e coordenação	13	32,5	18	23,7
	Elementos coesivos	08	20,0	11	14,5
	Concordância verbal	01	2,5	03	3,9
	Complementos verbais	01	2,5	04	5,3
	Sujeito	-	-	08	10,5
	Aposto	-	-	02	2,6
	Adjuntos adverbiais	-	-	01	1,3
	Vocativo	-	-	01	1,3
Total		40	100%	76	100%
Com simples destaque por meio de aspas	Orações	03	100%	05	100%
Total		03	100%	05	100%

A partir dessa Tabela, no que se refere aos aspectos morfológicos, pode-se observar que as maiores ocorrências de elementos com o uso de metalinguagem gramatical pelos alunos de UNIPAR e UNIPUB foram o pronome (53,3% UNIPAR e 50% UNIPUB) e a conjunção (23,2% UNIPAR e 17,6% UNIPUB). O resultado em percentuais indica um equilíbrio entre os dados. Por sua vez, com simples destaque por meio das aspas, o maior uso foi de palavras que podem ser classificadas na classe das conjunções (54,2% UNIPAR e 60% UNIPUB). Quanto aos aspectos sintáticos, tem-se o maior uso de elementos que podem ser classificados como sinais de pontuação (42,5% UNIPAR e 36,9% UNIPUB).

Esses dados demonstram haver uma atenção dos alunos dessas universidades em transmitir uma imagem de conhecedores de uma metalinguagem gramatical. O fato de alunos de ambas as esferas universitárias usarem uma terminologia em que predomina pronomes e conjunções deve-se à saliência desses recursos no próprio texto-base e também à projeção de uma imagem do interlocutor (avaliador), mas não deixa de indicar uma percepção das categorias que podem exercer o papel de elementos coesivos.

A percepção dessas saliências tanto no aspecto morfológico (pronomes e conjunções) quanto no aspecto sintático (pontuação, oração e subordinação e coordenação) é, a meu ver, uma indicação de que esses alunos reconhecem os elementos que atuam no processo coesivo, por exemplo, a assunção dos sinais de pontuação como elementos coesivos e a classificação das palavras e expressões ligadas ao processo de coordenação e subordinação como indicadoras de relações de sentido, integrando, portanto, os aspectos morfossintáticos à semântica.

O que se pode depreender desses números é que o uso de uma metalinguagem gramatical pelos formandos do curso de Letras nas duas esferas universitárias constitui indício de noções de coesão textual. Pode-se dizer, também, que essas noções ocorrem juntamente com atitudes normativa, apreciativa, explicativa, e, também, em um trabalho metalingüístico, mesmo que este último não ocorra de forma a confirmar um domínio da metalinguagem por esses alunos.

Por isso, considerando as condições de produção desses textos, uma vez que esses alunos têm de mostrar conhecimento sobre o assunto abordado na questão da prova, esses dados são indícios que confirmam a manifestação de noções de coesão textual. A utilização de uma metalinguagem gramatical como forma de construir uma imagem de conhecedores do assunto para uma banca avaliadora é, também, um recurso argumentativo, já que se trata de uma situação de prova. Estabelece-se, assim, uma relação dialógica entre os formandos, o texto (de uma menina de 10 anos) e a banca avaliadora. Além da relação de avaliação, o próprio uso da reflexão metalingüística reforça a presença de um discurso pedagógico.

Tal discurso pode ser caracterizado, na acepção de Orlandi (1987, p.28), como um “discurso circular, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Assim, esse discurso “se dissimula como transmissor de informação sob a marca da cientificidade”¹⁴⁰, a qual pode ser

¹⁴⁰ ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1987, p. 29.

observada por meio da “meta-linguagem e da apropriação do cientista feita pelo professor”¹⁴¹. Segundo Orlandi, isso se deve ao fato de o sistema de ensino atribuir a posse dessa metalinguagem ao professor, dando-lhe autoridade a dizer o que diz. Este, por sua vez, “se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora” (1987, p. 31). Dessa forma, os formandos do curso de Letras apresentam, pelos indícios metalingüísticos levantados em seus textos, a reprodução de um discurso pedagógico.

A partir dessa análise, constatei a presença de marcas lingüísticas específicas, as quais constituem indícios de noções de coesão textual. Tais marcas indicam um posicionamento enunciativo do enunciador. Além dessas marcas, foi constatada também a presença de outras marcas, as quais foram analisadas como representativas de atitudes normativa, apreciativa e explicativa e relacionadas com a noção de heterogeneidade mostrada marcada, uma vez que inserem o outro no fio do discurso desses acadêmicos. Com esses dados, posso concluir, preliminarmente, que no discurso desses acadêmicos emergem vozes devidamente marcadas que o caracterizam como heterogêneo. Essas vozes que ecoam parecem gritos de protestos diante do texto de uma menina de 10 anos: “Falta coesão”, “falta coerência”, “texto confuso e sem coerência”, “erros de coesão”, “problemas de coesão”, “frases sem coesão”, “falta de coesão e de coerência”, “necessidade de coesão e de coerência”, “não há coesão e coerência”¹⁴², etc. Para esses alunos, essa ocorrência soa como se fosse uma prática comum. No entanto, eles são formandos do curso de Letras, prestes a receberem, na época, o diploma. Então, a pergunta que faço é “De onde vem (vêm) essa (s) voz (es)?”. É nesse ponto que parecem reproduzir um discurso já conhecido, algo “já dito”. E é esse “já dito” que faz da heterogeneidade uma característica marcante no discurso desses acadêmicos.

Em se tratando, então, da heterogeneidade, isto é, da relação interdiscursiva que é materializada nesses textos, dois discursos se evidenciam: um que reproduz o discurso de um professor que se põe a corrigir o texto produzido por uma menina de 10 anos, o qual denomino discurso didático (CORRÊA, 2006); outro que indica a apropriação de uma metalinguagem gramatical pelo professor para garantir a autoridade de dizer o que diz a partir da instituição escola, discurso este que denomino discurso pedagógico (ORLANDI, 1987). Tais discursos, por conviverem com atitudes normativa e apreciativa, revelam em seu interior um discurso prescritivo-normativo, por isso, doravante, serão apresentados como discurso

¹⁴¹ Ibid., p. 29.

¹⁴² Baseio-me em texto de Komesu (2006), apresentado no “II Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola” como argüição ao meu texto “O conceito de coesão em texto de universitários”. Segundo Komesu, “os protestos poderiam ser tomados como os de quaisquer profissionais do ensino na relação cotidiana com a produção escrita de alunos” (p. 01).

didático-pedagógico. Há que se acrescentar um terceiro discurso, embora não seja o predominante, que se caracteriza por uma atitude explicativa ao descrever o que ocorre no texto-base por meio de uma terminologia gramatical e lingüística mais técnica e precisa, o qual denomino discurso científico. Por meio desses discursos, o formando busca conferir ao texto consistência e credibilidade.

Com esse levantamento, elaborei uma síntese das noções, conforme a Tabela 6 - “Noções de coesão textual”. É importante ressaltar que a repetição de termos não foi considerada estratégia coesiva por parte desses acadêmicos.

De acordo com a Tabela 6 (cf. mais adiante), pode-se constatar que há uma grande diferença entre as noções construídas de coesão textual por meio de indícios levantados em textos de formandos de UNIPAR e as construídas por meio de indícios levantados em textos de formandos de UNIPUB. Em 30,3% dos textos dos formandos de UNIPAR, a coesão está relacionada com o uso adequado de elementos coesivos e com a coerência textual. Em 21,2%, a coesão também está relacionada com o uso adequado de elementos coesivos, mas, dentre esses elementos, ao contrário do item anterior, estão os sinais de pontuação. Nesses textos, a coesão não está relacionada com a coerência. Já em 18,2%, a noção de coesão está relacionada com o emprego adequado de elementos coesivos, mas não está relacionada com a pontuação nem com a coerência textual. Em 9,1%, a noção de coesão parece se misturar com a de coerência, isto é, as noções parecem ser as mesmas. Para concluir, 21,2% representam noções diversas (são sete tipos diferentes). De acordo com esses dados, predomina, nos textos, uma noção de coesão relacionada com a de coerência, isto é, a coerência surge como uma conseqüência do emprego adequado de elementos coesivos.

Quanto aos textos dos formandos de UNIPUB, em 41,7% dos textos, a coesão textual consiste no emprego adequado de elementos coesivos e não tem relação com a coerência textual. Em 26,7%, a coesão é definida de forma semelhante à noção anterior, mas ela está ligada à coerência, tendo nesta uma conseqüência. Já, em 15%, a coesão refere-se ao emprego adequado de elementos coesivos, dentre os quais figuram os sinais de pontuação. Em 3,3%, coesão e coerência parecem confundir-se. Como dado final, 13,3% dos textos apresentam noções diversas (são oito tipos diferentes). Segundo esses dados, predomina, nos textos, uma noção de coesão sem relação com a coerência, já que a coesão refere-se ao emprego adequado de elementos coesivos.

Ao estabelecer uma comparação dessas noções com o conceito dos autores apresentados no capítulo 1 (p. 41-47), torna-se possível destacar algumas semelhanças. A primeira refere-se à noção de coesão textual construída a partir dos textos de alunos de

UNIPAR que aparece com 30,3% na Tabela 6, ou seja, a noção que apresenta a coesão relacionada com o uso adequado de elementos coesivos e com a coerência textual. Essa noção pode ser relacionada com os conceitos da categoria *coesão e coerência*, que integra os conceitos de alguns teóricos, como Giora (1985), Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983), pois esses teóricos distinguem a coesão da coerência e ressaltam uma inter-relação entre elas. Para eles, a coesão ocorre em um nível linear por meio de elementos coesivos que expressam relações de sentido; e a coerência é tratada como um recurso não-linear, por isso não pode ser marcada por elementos formais, situando-se em um nível de interpretação e compreensão textual.

A segunda semelhança pode ser relacionada com a noção construída a partir dos textos de formandos de UNIPUB que aparece com 41,7% na Tabela 6, ou seja, a noção de coesão ligada ao emprego adequado de elementos coesivos sem considerar a repetição e a coerência. Tal noção pode ser relacionada com o conceito da categoria *coesão textual*, da qual faz parte o conceito de Halliday e Hasan ([1976]1990), segundo o qual a coesão refere-se às relações de sentido estabelecidas por meio de elementos explícitos empregados no texto. Esses autores apresentam e especificam a repetição como um mecanismo coesivo. A noção de coesão construída por meio dos textos desses alunos também pode ser associada, especificamente, ao conceito de coesão textual apresentado pelos teóricos que adotam a categoria *coesão e coerência*.

Apresento, a seguir, a Tabela 6¹⁴³.

¹⁴³ O critério para a apresentação das noções foi iniciar com a ordem de frequência de ocorrências de noções de coesão textual em textos de alunos de UNIPAR. As ocorrências de noções em textos de alunos UNIPUB seguem essa ordem, embora a frequência de ocorrências seja diferente da dos textos de alunos UNIPAR.

Tabela 6 - Noções de coesão textual

Nº de ordem	Noções de Coesão textual	UNIPAR	UNIPUB
		Qte de textos	Qte de textos
01	A coesão está relacionada com o uso adequado de elementos coesivos e conduz à coerência textual.	10 (30,3%)	16 (26,7%)
02	A coesão está relacionada com o uso adequado de elementos coesivos e ao emprego adequado da pontuação.	07 (21,2%)	09 (15%)
03	A coesão textual está relacionada com o emprego adequado de elementos coesivos. A repetição não é considerada um mecanismo coesivo.	06 (18,2%)	25 (41,7%)
04	A coesão está relacionada com o uso adequado de elementos coesivos e parece confundir-se com a coerência textual.	03 (9,1%)	02 (3,3%)
05	Outros/diversos	07 (21,2%)	08 (13,3%)
Total de textos		33 (100%)	60 (100%)

O resultado apresentado na Tabela 6 permite refletir sobre os fatores causadores das diferentes noções de coesão textual. Creio que a apresentação de um discurso científico corresponderia a um domínio da linguagem e da metalinguagem já esperado pela comunidade acadêmica por se tratar de alunos do 4º ano do curso de Letras. O que se observou, de fato, é que as referências à coesão e à coerência textuais no discurso desses universitários são indícios de noções de coesão textual que se mostram diferentes por haver influência de teorias lingüísticas diferentes. Cabe lembrar que essas referências à coesão textual ocorrem com atitudes normativa, apreciativa e explicativa.

Ao relacionar essas noções de coesão textual, construídas nos textos dos formandos do curso de Letras, com a situação na qual esses textos foram produzidos, pode-se dizer que elas são resultado da relação dialógica entre os formandos, o texto da menina que integra a questão da prova do ENC/2001 e a banca examinadora. Pode-se dizer também que há a relação entre os discursos que constituem esses sujeitos e os posicionamentos por eles assumidos (consciente ou inconscientemente) nos diversos campos de saber. Nessa relação, motivados pela questão da prova, os formandos de UNIPAR e de UNIPUB analisaram o texto-base, apontando problemas, dentre os quais predomina a repetição de termos, assim como soluções para esses problemas. Assim, se nessas noções a coesão está relacionada com o emprego adequado de elementos coesivos (pronomes, conjunções etc.), o emprego inadequado desses elementos indica a falta de coesão que, segundo os formandos, ocorre no texto-base.

Para conferir tais problemas e soluções, efetuei um levantamento dos problemas e das propostas de solução nos textos caracterizados pelo uso de palavras e expressões específicas, ou seja, nos 33 textos de alunos da UNIPAR (19 textos no formato Retextualização e justificativa e 14 no formato Justificativa) e nos 60 de alunos UNIPUB (32 textos no formato Retextualização e justificativa e 28 no formato Justificativa).

O resultado desse levantamento pode ser observado na Tabela 07:

Tabela 7 - Problemas e propostas de solução nos textos classificados pelo uso de palavras e/ou expressões específicas (Total de textos: 93)

Nº de ordem	Problemas	UNIPAR 33 textos	UNIPUB 60 textos	Propostas de solução	UNIPAR 33 textos	UNIPUB 60 textos
		Qte/%	Qte/%		Qte/%	Qte/%
1-	Repetição de termos (pronome, conjunção, etc.)	15 (31,3%)	35 (33,9%)	Eliminar termos em excesso	17 (28,8%)	30 (28,6%)
2-	Falta de coesão e de coerência	14 (29,2%)	31 (30,1%)	Substituir/incluir termos, usar elos coesivos adequados	16 (27,1%)	21 (20%)
3-	Falta de referência para “sua esposa”	6 (12,5%)	13 (12,6%)	Pontuar adequadamente	10 (16,9%)	15 (14,3%)
4-	Pontuação inadequada	4 (8,3%)	7 (6,8%)	Manter coesão e coerência	7 (11,9%)	11 (10,5%)
5-	Emprego inadequado de conectivos	-	7 (6,8%)	Eliminar “que era sua esposa”	4 (6,8%)	7 (6,6%)
6-	Outros	9 (18,7%)	10(9,7%)	Outros	5(8,5%)	21(20%)
Total		48 (100%)	103 (100%)	Total	59 (100%)	105 (100%)

De acordo com essa Tabela¹⁴⁴, o problema mais apontado no texto-base pelos estudantes de ambos os tipos de universidades foi a repetição de termos (pronomes e conjunções): 31,3% UNIPAR e 33,9% UNIPUB. Já a proposta de solução para os problemas, a eliminação de termos em excesso foi a mais apresentada: 28,8% UNIPAR e 28,6% UNIPUB. Os resultados permitem observar uma semelhança nesses dados. Ainda de acordo com esses resultados, o segundo dado mais freqüente é o problema da falta de coesão e de coerência e a proposta de solução é a utilização de mecanismos coesivos como a substituição

¹⁴⁴ O dado percentual que aparece nas terceira e quarta colunas foi obtido pela divisão do número que se refere à quantidade de problemas pelo número total de problemas, considerado o tipo de problema. Por exemplo, no item 1, primeira coluna, foram 15 ocorrências em textos de alunos de UNIPAR para o problema “repetição de termos”. Esse número foi dividido por 48 (total de problemas levantados). Como dado percentual, tem-se 31,3%. Para a obtenção dos dados percentuais relativos às propostas de solução (sexta e sétima colunas), o critério foi semelhante. Por exemplo, no item 1, foram 17 ocorrências em textos de alunos de UNIPAR para a proposta “eliminar termos em excesso”. Esse número foi dividido por 59 (total de propostas levantadas). Como resultado, obteve-se 28,8%.

e a inclusão de termos. Percebe-se, então, que, coincidentemente, nos dois primeiros lugares de ambas as colunas, a proposta apresentada parece adequada à solução do problema apresentado. Esses dados comprovam que a repetição de pronomes, de conjunção e de palavras não foi considerada pelos formandos como um recurso coesivo utilizado por uma menina de 10 anos, a autora do texto-base; ao contrário, foi considerada como um problema para o qual propuseram uma solução. Direcionados, talvez, pela questão do ENC/2001, os formandos apontam esse fato lingüístico como problema do texto-base e propõem algumas soluções, dentre elas, a exclusão de termos e a substituição de palavras. Essas soluções propostas nada mais são do que recursos coesivos e, como tais, constituem indícios de uma noção de coesão textual. Segundo esses indícios, a coesão textual refere-se ao emprego, sem repetição, de pronomes e de conjunções. Ainda segundo essa noção, para evitar a repetição desses termos, é necessário eliminar os termos em excesso, substituí-los e empregar, adequadamente, os sinais de pontuação. De acordo com a Tabela 7, a noção que prevalece, portanto, é a que considera a coesão como o emprego adequado de elementos coesivos. Nessa noção, a repetição não é considerada um mecanismo coesivo.

3.2.2 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas

Essa forma de manifestação de uma noção de coesão textual se caracteriza pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas que podem ser tomadas como indícios de noções de coesão textual como, por exemplo, “logo”, “pronome eles”, “há repetições”, “muita repetição”, “idéia de resultado”, “conjunção”, “pronome”, etc. Apesar da remissão à coesão já ser o esperado na resposta do aluno, devido à pergunta do ENC sobre a coesão, a consideração desses elementos como indícios se deve ao fato de eles constituírem, mesmo de forma implícita, meios pelos quais pode-se notar um posicionamento do enunciador em determinado campo discursivo, qual seja, o discurso didático-pedagógico, e, assim, indicar noções de coesão textual. Tais marcas lingüísticas foram consideradas indicadoras da presença do outro no discurso desses alunos, por isso foram relacionadas com o conceito de *heterogeneidade mostrada marcada*.

Neste grupo de textos, a presença de indícios de noções de coesão textual foi observada em 60 textos, sendo 20 textos de alunos de UNIPAR (15 de Retextualização e justificativa e 05 de ‘Justificativa’), e 40 de alunos de UNIPUB (28 de Retextualização e

justificativa e 12 de Justificativa). As retextualizações não foram analisadas neste conjunto de textos. Os indícios levantados nas justificativas permitem constatar que há, nesses textos, sugestão da função exercida pelas conjunções e pelos pronomes, ou seja, a de elementos coesivos; referência às relações de sentido que esses elementos expressam; e referência à relação anafórica entre os elementos do texto. Todas essas alusões à coesão textual indicam que o enunciador conhece o papel das conjunções e dos pronomes, sabe classificá-los e reconhece as relações de sentido que eles expressam.

De forma geral, no conjunto de textos analisados neste item, houve o predomínio de uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e de uma justificativa com a indicação de problemas nesse texto e a apresentação de propostas de solução para esses problemas. Nas justificativas desses textos, também houve o emprego de **expressões normativas, modalizadores e elementos metalingüísticos**, marcas lingüísticas que indicam *atitudes normativa, apreciativa e explicativa*. Dentre os problemas, destacam-se: a repetição de pronomes, o emprego inadequado de pronomes e conjunções, o emprego inadequado da pontuação e o emprego do pronome “sua” sem referente. Dentre as soluções, destacam-se a exclusão de termos e o uso adequado da pontuação.

Resta ressaltar, ainda, que, dentre esses textos, alguns se destacam por apresentarem palavras que remetem à **coerência textual**. As referências à coerência textual ocorreram por meio das palavras “coerência”, “coerente”, “incoerente” e “incoerência”. Esse tipo de ocorrência indireta à coesão será tratado, neste trabalho, como uma forma de referência não-específica.

A seguir, exemplifico essa forma de manifestação de acordo com a seguinte ordem: **expressões normativas, modalizadores, elementos metalingüísticos e coerência textual**.

No que concerne às **expressões normativas**, foram empregadas as seguintes expressões: “gramática normativa” e “linguagem culta”. Ocorreram 03 enunciados com expressões normativas, tanto em textos de alunos de UNIPAR, quanto em textos de alunos de UNIPUB. Destaco, nos exemplos [36], [37] e [38], o emprego dessas expressões, observando que esses exemplos trazem também modalizadores e elementos metalingüísticos.

Em [36],

[36] No texto “O outro lado da ilha”, nos mostra algumas falhas na colocação de certas palavras, como: que; eles; para; onde a menina utilizou repetidas vezes. Os processos discursivos não foi usado, sendo assim; faltou diálogo, mas não verbalmente.

Por ela não ter uma linguagem culta, não quer dizer que está incorreto sua produção textual, porque a mesma conseguiu manter relação entre o receptor.(texto 48, UNIPAR, grifos meus)

o enunciador apresenta algumas falhas no texto-base, como o emprego de algumas palavras repetidas, o que já indica uma postura apreciativa. O aluno acusa a autora de não utilizar os processos discursivos no texto-base por não haver diálogos nesse texto. Faz, então, referência à norma culta, afirmando que o não uso de linguagem culta pela autora no texto-base não o torna incorreto, já que conseguiu “manter a relação com o receptor”, sugerindo que a eficácia da comunicação dispensa o uso de uma linguagem culta. Como indícios de uma noção de coesão textual, foram consideradas as palavras “que”, “eles” e “para”. Segundo essa noção, para haver coesão é preciso que determinadas palavras (pronomes e preposições) sejam empregadas adequadamente.

Já em [37],

[37]*Não há necessidade de repetir várias vezes o sujeito “eles”. A gramática normativa justifica através do sujeito indeterminado.

*As sentenças estão muito longas. Podemos usar pontos finais ou conjunções.

*É preciso simplificar as idéias e concluí-las melhor. Desta forma as mesmas ficarão mais claras.

(...) (texto 36, UNIPAR, grifos meus)

o enunciador também faz uma referência explícita à gramática normativa ao apontar o problema da repetição do “sujeito ‘eles’” no texto-base. Sua atitude apreciativa é marcada pelo emprego de modalizadores nos trechos “não há necessidade de repetir”, “muito longas”, “É preciso simplificar”, “concluí-las melhor”, “ficarão mais claras”. Pode-se perceber também em [37] elementos metalingüísticos como “sujeito “eles””, “sujeito indeterminado”, “pontos finais” e “conjunções”. A coesão, entendida como o emprego de pronomes, conjunções, sinais de pontuação, foi marcada pelos seguintes elementos “repetir [...]..o sujeito “eles””, “pontos finais” e “conjunções”.

Por sua vez, em

[38] No parágrafo citado podemos perceber vários erros que são condenados pela gramática normativa, dentre eles: não há uma seqüência de idéias. Ao mesmo tempo em que falavam do que estava assustando os bezerros, já falavam do caranguejo gigante que os atacava, ocorrendo uma ambigüidade em não sabermos quem os caranguejos haviam atacado, se os bezerros ou a família. Também o uso desnecessário da palavra “que” na primeira linha do 2º parágrafo.(texto148, UNIPUB, grifos meus)

logo no início, o enunciador já revela uma atitude normativa ao apontar os “vários erros” do segundo parágrafo do texto-base “que são condenados pela gramática normativa”. Dentre os erros apontados, está o fato de não haver uma seqüência de idéias. Para o formando, a seqüência de idéias transformou-se em tópico gramatical. Os outros erros apontados foram a

ambigüidade e o uso desnecessário da palavra “que”, palavra esta que constitui um elemento metalingüístico que o aluno não classifica, mas destaca por meio de aspas. Assim, tem-se, além de uma atitude normativa, uma atitude apreciativa. Como indícios de uma noção de coesão foram tomados o aspeamento da palavra “que” e a ambigüidade apontada nesse parágrafo, já que esta remete ao uso do pronome “eles” pela autora desse texto-base.

Quanto ao emprego de **modalizadores** que indicam uma *atitude apreciativa* do enunciador, o levantamento constatou 46 enunciados em 20 textos de alunos de UNIPAR e 97 enunciados em 40 textos de alunos UNIPUB. Nesses enunciados predominou o emprego de *verbos* e de *locuções verbais*, tanto em textos de alunos de UNIPAR (54,2%) , quanto em textos de alunos UNIPUB (45,5%). O levantamento das ocorrências de modalizadores resultou na seguinte classificação:

- Textos de alunos de UNIPAR: verbos e locuções verbais (54,2%), substantivos (21,9%), adjetivos (12,5%), advérbios (11,4%);
- Textos de alunos de UNIPUB: verbos e locuções verbais (45,5%), adjetivos (24,2%), substantivos (23,6%), advérbios (6,7%).

Para exemplificar, passo à análise do texto [39], em que o enunciador utiliza, dentre outros modalizadores, verbos no infinitivo:

[39]Propostas:1-Evitar o “queísmo” substituindo alguns “quês” por outras conjunções.
 2-Utilização das orações reduzidas para atribuir leveza ao período.
 3-Evitar repetições exaustivas (eles, elas, eles...) em trechos pequenos”. (texto 2,UNIPAR, grifos meus)

Tem-se, em [39], uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e três propostas que sinalizam problemas nesse texto: excesso de quês (“queísmo”), o não uso de orações reduzidas e a repetição de pronomes. Nesse texto-resposta, percebe-se que o enunciador elaborou um texto com alterações para o segundo parágrafo do texto-base, propôs três soluções, mas não justificou as alterações sugeridas como solicitava a questão. No texto apresentado, o locutor introduz as propostas com verbos no infinitivo (“evitar” duas vezes) e com substantivo (“utilização”), na função de modalizadores. E, nesta função, os verbos no infinitivo indicam uma atenção maior para a ação verbal e podem assumir o valor de imperativo, conforme Bechara (2004). Já o substantivo “utilização”, de forma mais amena, sugere a ação de utilizar orações reduzidas “para atribuir leveza ao período”. A referência à coesão ocorre por meio das soluções apresentadas que sugerem o recurso coesivo da *substituição* (“Evitar o “queísmo” substituindo alguns “quês” por outras conjunções”) e da

ellipse (“Evitar repetições exaustivas (eles, elas, eles...)..”), em que há o emprego de três modalizadores juntos: o verbo, o substantivo e o adjetivo. O emprego desses termos indica uma atitude apreciativa do enunciador.

A seguir, apresento o exemplo [40]:

[40] [...] As alterações sugeridas foram: que se retira-se as repetições do tipo – “quando e “eles” para maior evolução do texto. Segunda , o uso da pontuação, onde a vírgula pode ser considerada um aliada da continuidade mais expressiva para o texto. Por último, uma alteração na estrutura verbal menos pesada (como foram; começaram a correr; estava assustando) para maior coerência textual. (texto 3, UNIPAR, grifos meus)

Nesse exemplo, o formando descreve as alterações sugeridas, propondo a retirada de conjunções e pronomes repetidos e o uso da vírgula para maior expressividade do texto. Depois, sugere a troca de alguns verbos para uma “estrutura verbal menos pesada”. Destaca-se, nessa descrição, o uso de vários *modalizadores* como “repetições”, “maior evolução”, “pode ser considerada”, “mais expressiva”, “menos pesada”, o que indica uma *atitude apreciativa*. Além desses elementos, há também a presença de *elementos metalingüísticos* como “quando” e “eles”, “pontuação” e “vírgula”. Os elementos considerados indícios de uma noção de coesão textual foram: “repetições”, “quando”, “eles”, “vírgula”. Segundo essa noção, é necessário o emprego adequado desses elementos para “maior evolução do texto”. No final, chama a atenção a referência explícita que o formando faz à *coerência textual*, relacionando-a com a estrutura verbal do texto-base.

Em relação aos **elementos metalingüísticos**, o levantamento apontou, dentre os aspectos morfológicos, o predomínio do uso da palavra “pronome” em textos de alunos de UNIPAR e de UNIPUB. Dentre os aspectos sintáticos, predominou o uso das palavras “pontuação”, “vírgula”, “sinais de pontuação” em textos de alunos de UNIPAR e de UNIPUB. A **atitude explicativa** dos formandos também foi observada em alguns enunciados. Foram 02 enunciados em textos de alunos de UNIPAR e 10 enunciados em textos de formandos de UNIPUB. Um exemplo é o texto [41]:

[41] [...] O conectivo “logo” foi usado com a intenção de manter uma continuação.(ininterrupta).
 “de repente” → remete a uma idéia de suspense (situacionalidade)
 “Com isso” → dando a idéia de resultado.” (texto 13, UNIPAR, grifos meus)

Em [41], o locutor utiliza um *elemento metalingüístico* ao explicar o uso do conectivo “logo” no sentido de “manter uma continuação. (ininterrupta)”, sinalizando um efeito coesivo contra uma ruptura da narrativa. Em seguida, expõe a relação de sentido de “de repente” e de

“com isso”, em que mostra que esses elementos não apenas conectam orações, mas também estabelecem relações de sentido, as quais identifica como “idéia de suspense”, informando entre parênteses a idéia de situacionalidade, e de “resultado”, em que sugere a idéia de conseqüência. Revela-se, então, pela ausência de modalizadores, uma *atitude explicativa* do enunciador. O uso desses elementos, associado aos comentários feitos pelo enunciador para explicar as alterações propostas, indica uma noção de coesão textual: a utilização de elementos com a função de expressar relações de sentido em um texto.

Já no exemplo [42],

[42][...] 1ª solução → No 1º período, observou-se a repetição do pronome eles. Para desfazê-lo, nomeei os pronomes com os substantivos próprios (Débora e Marcos).

Em seguida, usei a elipse antes do verbo perceber. Depois, reiterei as personagens usando pró-forma pronominal eles. Na 2ª solução, no 2º período, para ligá-lo # 1º, utilizei a expressão (verbal), aliás, adverbial temporal (no momento em que). Já na 3ª solução, usei no 3º período a Nominalização # para ligá-lo ao 2º período. (texto 123, UNIPUB, grifos meus)

o enunciador apresenta, inicialmente, uma atitude apreciativa ao apontar a repetição do pronome “eles” como um problema do texto-base. Em seguida, a postura passa a ser explicativa, devido à presença de mais *elementos metalingüísticos* (substantivos próprios, elipse, verbo, pró-forma pronominal eles, adverbial temporal, etc.) e à ausência de modalizadores. Por isso, predomina em [42] uma *atitude explicativa*. Pode-se dizer, ainda, que a presença desses elementos indica uma noção, mesmo implícita, de coesão textual diferente dos demais exemplos, pois se baseia em uma atitude explicativa.

Sobre as referências à **coerência textual**, estas ocorreram por meio das palavras “coerência”, “coerente”, “incoerente” e “incoerência”. Foram 04 textos dentre os 20 de alunos de UNIPAR e 06 textos dentre os 40 de alunos de UNIPUB. Para exemplificar, apresento os textos [43], [44] e [45].

Em [43],

[43] “Obs: Em um texto tem que haver coerência: começo, meio e fim, portanto a menina ao produzir seu discurso muito vago, ou seja, há muita repetições de palavras.” (texto 25, UNIPAR, grifos meus)

o enunciador, numa construção confusa, faz uma remissão explícita à *coerência*, enfatizando que “em um texto tem que haver coerência: começo, meio e fim...”, associando a coerência à idéia de estrutura e organização textual, para, em seguida, empregar o operador conclusivo “portanto” sem que haja uma relação de conclusão, pois há uma lacuna entre a afirmação inicial e a oração iniciada por esse operador. Na seqüência, ocorre o uso da expressão

explicativa “ou seja” para o enunciador explicar que o discurso da menina é muito vago por apresentar “muita repetições de palavras”. O emprego da locução verbal “tem que haver”, em que o auxiliador modal “tem” combina-se com o infinitivo “haver” para determinar com mais rigor a necessidade da coerência em um texto, indica uma atitude apreciativa do enunciador. Essa atitude também decorre do uso da expressão “discurso muito vago” e da afirmação “há muita repetições de palavras”. A referência indireta à coesão pode ser observada no enunciado “há muitas repetições de palavras”, em que o enunciador, ao apontar o problema do texto-base, desconsidera a repetição como um recurso coesivo. No entanto, essa afirmação contém uma noção de coesão pela negação: uma noção que nega a repetição de palavras como um mecanismo para estabelecer relações no texto.

Já em [44],

[44] Nesse parágrafo (o segundo) há a repetição dos pronomes deixando assim o texto sem coesão.
(...)(texto 93, UNIPUB, grifos meus)

a expressão “repetição de pronomes” foi tomada como indício de uma noção de coesão textual. De maneira explícita, porém, a remissão é feita à coerência. Com o emprego daquela expressão e desse termo, o enunciador estabelece uma ligação, embora não explícita, entre a coesão e a coerência textual, apontando a repetição de pronomes como causa da falta de coerência do texto-base.

Por sua vez, em [45],

[45] As alterações ocorridas no parágrafo foi para que não se repetisse alguns termos várias vezes sem necessidade, para que a ordem dos acontecimentos ficasse mais sequenciada e coerente.(texto 97, UNIPUB, grifos meus)

o enunciador, para justificar as alterações propostas para o segundo parágrafo do texto-base, também aponta a repetição como problema do texto-base. Segundo ele, com as alterações, o texto será mais *coerente*. A associação do trecho “não se repetisse alguns termos” com “ordem [...] mais sequenciada”, embora deixe pistas de uma noção de coesão textual, vem, em seu conjunto, submetida à função de propiciar uma “ordem [...] mais [...] coerente”. A atitude apreciativa do enunciador é marcada pela redundância “repetisse alguns termos várias vezes” e pelo trecho “mais sequenciada e coerente”. Tem-se, assim, uma noção implícita de coesão textual relacionada com a coerência textual, uma vez que o enunciador sugere a utilização adequada de termos que mantenham a “ordem dos acontecimentos” e a seqüência “coerente” do texto.

Dessa forma, pode-se dizer que a presença de marcas lingüísticas nesse conjunto de textos caracteriza a atitude desses alunos como *normativa*, *explicativa* e, predominantemente, *apreciativa*, assim como ocorreu no conjunto de textos classificados como forma de manifestação de uma noção de coesão pelo uso de palavras e expressões específicas.

A seguir, apresento a Tabela 8 que resume o levantamento das ocorrências com marcas que indicam atitudes normativa e apreciativa em textos com palavras que remetem à coesão e à coerência textuais:

Tabela 8 - Coesão e coerência textuais e atitudes normativa, apreciativa e explicativa

Indícios que remetem à:	UNIPAR (57 textos)				UNIPUB (104 textos)			
	Qte	Enunciados com marcas que indicam atitudes:			Qte	Enunciados com marcas que indicam atitudes:		
		normativa	apreciativa	explicativa		normativa	apreciativa	explicativa
Coesão textual	17 85%	02 100%	40 86,9%	02 100%	34 85%	02 100%	75 77,3%	10 100%
Coerência textual	03 15%	-	06 13,1%	-	06 15%	-	22 22,7%	-
Total	20 35,1%	02 100%	46 100%	02 100%	40 38,4%	02 100%	97 100%	10 100%

Essa Tabela permite observar que, além dos textos com referências explícitas à coesão textual já comentados nas seções anteriores, também há textos em que a noção de coesão textual está implícita ou só explicitada em função da situação (um exame com uma questão em que se propõe o desenvolvimento de uma atividade específica e de um assunto determinado). Dentre estes últimos, figuram textos em que ocorreram palavras que fazem remissão implícita à coesão textual (17 (85%) textos de alunos de UNIPAR e 34 (85%) textos de alunos de UNIPUB) e explícita à coerência textual. Foram 3 (15%) textos de alunos de UNIPAR e 6 (15%) de alunos de UNIPUB. De acordo com o total de textos, percentualmente, pode-se perceber um equilíbrio em ambas as esferas universitárias. Pode-se observar, também, pela Tabela que, nesses textos, há enunciados com a presença de marcas que indicam atitudes *normativa*, *apreciativa* e *explicativa*, com predominância da *apreciativa*. É significativo o fato de os estudantes empregarem palavras que fazem referência explícita à coerência textual nos comentários sobre o texto-base e a questão da prova do ENC/2001 tratar de mecanismos coesivos empregados pela autora desse texto.

Parece-me que as causas desse fato podem ser duas:

- os estudantes confundiram a noção de coesão textual com a de coerência textual, isto é, misturaram as noções;

- os estudantes concebem a coerência textual como uma consequência de um texto bem formado quanto às ligações coesivas.

Tais referências à coerência textual, misturadas com indícios implícitos de noções de coesão textual, permitem uma comparação com os conceitos de alguns autores apresentados na categoria *coerência textual*, conforme p. 41. Segundo esses conceitos, a coerência não se distingue da coesão, engloba-a. Vale lembrar que, para Charolles ([1978]1997), a coerência abrange os níveis microestrutural e macroestrutural. O primeiro envolve a superfície textual, e o segundo, envolve o nível global e incide sobre as relações que se estabelecem entre seqüências consecutivas. Nesse conceito, pode-se perceber que a coesão está contida no nível microestrutural.

Como nesses textos também predominou a indicação de problemas, assim como propostas de solução para esses problemas, de acordo com o levantamento feito nesse conjunto de textos, apresento, na Tabela 9¹⁴⁵, os problemas e as soluções que mais ocorreram.

Tabela 09- Problemas e propostas de solução nos textos classificados pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas (total: 60 textos)

Nº de ordem	Problemas	UNIPAR	UNIPUB	Propostas de solução	UNIPAR	UNIPUB
		20 textos	40 textos		20 textos	40 textos
		Qte / %	Qte / %		Qte / %	Qte / %
01	Repetição de termos (pronomes, conjunção, etc.)	15 (44,1%)	24 (58,5%)	Pontuar adequada/te: uso da vírgula	06 (26,1%)	11 (20,4%)
02	Falta de pontuação	05 (14,7%)	05 (12,2%)	Excluir termos	04 (17,4%)	14 (25,9%)
03	Falta de coerência	03 (8,8%)	03 (7,3%)	Evitar repetições	03 (13%)	04 (7,4%)
04	Falta de referência para 'sua esposa'	02 (5,9%)	02 (4,9%)	Substituir termos	03 (13%)	09 (16,7%)
05	Falta concordância verbal	02 (5,9%)	01 (2,4%)	Justapor orações	-	02 (3,7%)
06	Outros	7 (20,6%)	6 (14,7%)	Outras	07 (30,5%)	14 (25,9%)
Total		34 (100%)	41 (100%)		23 (100%)	54 (100%)

Essa Tabela, em síntese, deixa evidente que a repetição de termos no texto-base foi o problema mais apontado pelos estudantes de ambos os tipos de universidades nos 60 textos

¹⁴⁵ Na tabela 9, os números expressos nas colunas Qte / % correspondem à quantidade de enunciados com o apontamento de problemas no texto-base (3ª e 4ª colunas) e à quantidade de enunciados com a proposta de solução para os problemas apontados no texto-base (6ª e 7ª colunas), e não à quantidade de textos analisados neste item da pesquisa (20 textos/UNIPAR e 40 textos/UNIPUB).

analisados (20 textos/UNIPAR e 40 textos/UNIPUB). Como propostas de solução para os problemas, a exclusão de termos foi a mais apresentada pelos estudantes de UNIPUB, e o uso adequado da vírgula foi a mais apresentada pelos estudantes de UNIPAR. De acordo com esses dados, a repetição de pronomes, de conjunção e de palavras, nesse conjunto de textos, também não foi considerada pelos formandos como um recurso coesivo efetuado pela autora do texto-base. Observa-se também, nessa Tabela, que as propostas de solução são recursos coesivos e, por isso, constituem indícios de uma noção de coesão textual. Assim, de acordo com esses indícios, a coesão textual refere-se ao emprego adequado, sem repetição, de pronomes, de conjunções e da vírgula. O emprego de tais marcas reflete posicionamento(s) em um campo discursivo por parte do formando, isto é, reflete um discurso didático-pedagógico, por isso tais marcas foram consideradas casos de *heterogeneidade mostrada marcada*.

O resultado da análise desse conjunto de textos sugere que esses alunos apresentam uma noção de coesão textual, a qual ocorre de forma implícita em um discurso em que se apontam problemas no texto-base. Esse apontamento de problemas indica o predomínio de uma *atitude apreciativa*. Com isso, pode-se dizer que, nesses textos, também há uma reprodução de um discurso didático e que há evidências de um discurso que procura se apropriar de uma terminologia mais técnica, consideradas as condições de produção dessas respostas (o ENC/2001).

3.2.3 Forma de manifestação de noções de coesão textual pelo uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específica nem não-específica à coesão textual

Nesta seção, apresento o resultado da análise dos textos que não integraram as análises anteriores por apresentarem marcas lingüísticas que não fazem menção à coesão textual, nem mesmo menção não-específica. São 04 textos de alunos de UNIPAR, sendo os 04 de Retextualização e justificativa, e 04 textos de alunos de UNIPUB, sendo 02 de Retextualização e justificativa e 02 de Justificativa. Entretanto, embora não apresentem marcas explícitas, ou implícitas, que indiquem noções de coesão textual, os textos classificados nesta categoria remetem diretamente: à coerência textual, por meio das palavras “coerência” e “coerente”; à gramática normativa, por meio das expressões “gramática normativa” e “normas/regras da língua culta”; e à lingüística, por meio da palavra “lingüística”. Por isso, essas marcas foram tomadas como indicadoras da presença do outro e, assim, também foram relacionadas com a noção de *heterogeneidade mostrada marcada*.

Para comprovar, vejamos o texto seguinte:

[46] A menina poderia ter explicado o acontecido usando de diferentes parágrafos, ou seja, distribuí-los em períodos diferentes. Por exemplo:

- * ela poderia ter citado suas aventuras com a família,
- *Citar o momento do estouro dos bezerros e o porquê,
- *das averiguações que fizeram para descobrir as causas,
- *do ataque dos caranguejos, e finalmente
- *do momento em que foram dormir.

De acordo com a lingüística, de forma que os seus leitores venham a compreender exatamente enunciado. Deve-se para isso, o seguimento de determinadas normas/regras da língua culta. (texto 163, UNIPUB, grifos meus)

Em [46], o comentário do formando ressalta alguns pontos da estrutura narrativa e sua seqüência, para, em seguida, fazer menção à lingüística no sentido de alertar a autora para que se faça compreender por seus leitores, devendo, para isso seguir a norma culta. Nesse comentário, além de não haver um indício de uma noção de coesão, há uma remissão de questões ligadas à organização textual e a campos em que essa questão não é central como o da lingüística, tomada de modo geral, e o da sociolingüística, em que a remissão é particularizada para a noção de norma culta.

Apresento, a seguir, os exemplos [47], [48] e [49]:

[47] Certa vez, uma menina escreveu um texto sobre uma família em férias numa ilha.

A menina ao escrever cometeu alguns erros. Esses problemas poderiam ser resolvidos se ela tivesse escrito desta forma: Ao adormecer perceberam...

Quando derrepente um caranguejo gigante de uma perna só os atacou...Débora a esposa.(texto 63, UNIPAR, grifo meu)

[48] Just: Somente com a mudança da seqüência dos acontecimentos e das ações das personagens é possível criar novas opções mais coerentes.(texto 22 UNIPAR, grifo meu)

[49] [...]Soluções

.* Ajudar o bebado

*Esquecer o ocorrido e curtir suas férias;

*Saborear a natureza;

Acrescentei, um bebado neste texto, porque é mais fácil encontrar um bebado em uma ilha, do que caranguejo gigante. (texto 81, UNIPUB)

Em [47], o enunciador aponta os erros no texto-base de forma genérica, apresenta uma solução com a retextualização incompleta de algumas orações em que se destaca a correção de “de repente” do texto-base por “derrepente”.

Já em [48], o aluno refere-se à seqüência de acontecimentos do texto-base para sugerir uma mudança e, assim, torná-lo “coerente”, fazendo uma remissão à coerência textual.

Por sua vez, em [49], o formando brinca com a situação, construindo um comentário jocoso.

De forma geral, nos textos houve o predomínio de uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e de comentários com a indicação de problemas nesse texto. Dentre os problemas estão: “ambigüidade”, “vocabulário escasso”, “falta de seqüência das idéias”. A indicação desses problemas, embora em menor número, não difere dos problemas apontados nas análises feitas com os demais textos nas análises já apresentadas. As soluções apresentadas foram: “organização das idéias”, “uso adequado de palavras”, “a conclusão deveria ser mais concisa”.

Com base na análise, observo que nas justificativas desse grupo de textos não há indícios de noções de coesão textual. Essa ausência se destaca pela presença de marcas que remetem à coerência textual, à lingüística e à gramática normativa. Essas ocorrências também indicam uma tentativa de apropriação de um discurso mais técnico. A presença de modalizadores no apontamento de problemas e de soluções também é visível, como, por exemplo, “uso desnecessário”, “uso adequado”, “vocabulário escasso”, “a conclusão deveria ser mais concisa”. Pode-se dizer, com isso, que, nesse conjunto de textos, também vigora um discurso marcado por atitudes normativa e apreciativa do enunciador, uma vez que predomina o apontamento de problemas no texto-base. Tem-se, então, a presença de um discurso didático-pedagógico.

3.3 Terceiro tipo de análise: Forma de manifestação de noções de coesão textual por meio da heterogeneidade mostrada não-marcada

Nesta forma de manifestação de noções de coesão textual, parto do pressuposto de que nas retextualizações do segundo parágrafo do texto-base, ao empregar recursos coesivos, o enunciador apresenta noções de coesão textual de modo não explícito, como foi demonstrado na análise das formas de manifestação por meio da heterogeneidade mostrada marcada, mas de modo mais opaco, mais próximo da noção de heterogeneidade mostrada não-marcada e do próprio conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz (1990, 2004). Considero, portanto, que subjazem, nas retextualizações, por meio do uso de recursos coesivos, noções de coesão textual.

Para esta análise, foram utilizados os textos das respostas classificadas como Retextualização e os das repostas classificadas como Retextualização e justificativa. No

formato do primeiro tipo não há justificativas dos formandos do curso de Letras, apenas uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base. Já no formato do segundo tipo há, além da retextualização, uma justificativa para as alterações propostas. Em ambos os tipos foram analisadas as retextualizações, embora, no segundo tipo, eu estabeleça um confronto entre a retextualização e a justificativa.

Os textos do primeiro tipo somam 49¹⁴⁶ Retextualizações, sendo 19 de alunos de UNIPAR e 30 de alunos de UNIPUB; os do segundo tipo somam 100 textos com Retextualização e justificativa, sendo 38 de alunos de UNIPAR e 62 de alunos de UNIPUB.

Apresento inicialmente o resultado da análise do primeiro conjunto de textos; em seguida, apresento o do segundo grupo. Antes, porém, retomo a forma de classificação dos procedimentos mais utilizados pelos formandos do curso de Letras ao retextualizarem o segundo parágrafo do texto-base:

1) **elipse**: consiste no apagamento do pronome “eles”, embora ele possa ser identificado pela desinência verbal na flexão do verbo principal.

2) **exclusão**: consiste na eliminação de um ou mais elementos formais representados por palavras ou expressões (em negrito e sublinhado no segundo parágrafo do texto-base).

3) **inclusão**: consiste na inclusão de outros elementos, os quais podem ser representados por uma palavra ou expressão, por uma oração ou por um período que não havia no texto-base e por sinais de pontuação como a vírgula e o ponto final.

4) **manutenção**: consiste na repetição/manutenção dos mesmos elementos negritos e sublinhados do texto-base na retextualização.

5) **substituição**: consiste na troca de um elemento formal por palavra ou expressão, de forma que o sentido se mantenha.

Com esta análise, pude constatar que, dos 19 textos/UNIPAR, em 16 apenas havia a retextualização do segundo parágrafo. Os outros 03 apresentaram formato e conteúdo diferentes: em um houve a retextualização do terceiro parágrafo, em outro houve a seqüência da narrativa a partir do ponto onde a autora do texto-base parou e, no terceiro, houve o relato de uma história diferente da história do texto-base. A fuga da proposta provavelmente foi causada pela ambigüidade da questão, cujo enunciado não foi claro quanto ao tipo de texto solicitado nem quanto à forma de apresentar alterações; porém o enunciado é claro em relação

¹⁴⁶ Com esses 49 textos, tenho o total de meu *corpus*, ou seja, 210 textos (76 UNIPAR e 134 UNIPUB), conforme Tabela 1.

à indicação do segundo parágrafo para as alterações. Esse fato fez com que 16 alunos retextualizassem o segundo parágrafo e três acadêmicos elaborassem um texto com outro formato e outro conteúdo, indicando que estes tiveram mais dificuldade em compreender a questão, dificuldade que pode ser associada à estruturação de textos e de parágrafos, até mesmo à noção de parágrafo. No caso do texto em que foi retextualizado o terceiro parágrafo, pode ter faltado atenção do aluno que confundiu o segundo com o terceiro parágrafo. Dessa forma, os 16 textos que apresentaram procedimentos comuns constituíram o material de análise.

Por sua vez, em relação aos 30 textos/UNIPUB, 24 apresentaram apenas uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base, o que indica que a leitura feita por esses alunos foi semelhante a dos alunos de universidades particulares, e 06 apresentaram formato e conteúdo diferentes: uma retextualização do terceiro parágrafo, duas paráfrases do texto-base como um todo, uma mudança no teor da história, uma refacção de parte do terceiro parágrafo, uma apresentação de três finais diferentes para a história. Como conclusão geral em relação a esse grupo de textos, pode-se também dizer que a leitura desses alunos também foi prejudicada pela ambigüidade da questão, no entanto, em 24 textos os alunos procederam de forma semelhante. Nos 06 textos com mudança no formato e no conteúdo da resposta, provavelmente houve mais dificuldade dos alunos em compreenderem a questão do ENC/2001. Essa dificuldade dificilmente estaria associada à falta de um conhecimento desses alunos sobre a estruturação de textos e a noção de parágrafo. Utilizei para esta análise os 24 textos que apresentaram procedimentos semelhantes.

Na exposição que se segue, tratarei inicialmente dos textos produzidos por formandos em universidades particulares para, em seguida, comentar os de universidades públicas.

De acordo com o levantamento feito, os procedimentos mais utilizados pelos alunos/UNIPAR foram: 1º) *elipse*: 38 ocorrências (26,4%); 2º) *exclusão*: 37 ocorrências (25,7%); 3º) *substituição*: 24 ocorrências (16,7%); 4º) *manutenção*: 23 ocorrências (16%); 5º) *inclusão*: 22 ocorrências (15,2%).

Ao utilizarem esses procedimentos, predominantemente os recursos da elipse e da exclusão, os formandos eliminaram a repetição de pronomes e de conjunções do texto-base. Cabe lembrar que esse fato pode ser comparado com o resultado da análise das justificativas dos textos Retextualização e justificativa e Justificativa, resultado este que foi sintetizado nas Tabelas 7 e 9 (problemas e propostas de solução), em que a repetição de pronomes e conjunções teve um número maior de ocorrência. Segundo os dados mostrados nessas Tabelas, os problemas mais apontados no texto-base pelos formandos de ambos os tipos de

universidades foram: a repetição de pronomes e conjunções, a falta de pontuação, a falta de coesão e de coerência e a falta de referente para a oração “Débora que era sua esposa”. Em relação aos demais problemas, constatei que também houve uma tentativa dos formandos em resolvê-los. Isso significa que, ao utilizarem os recursos coesivos, os formandos tentam estabelecer a coesão e a coerência (que dizem faltar) no texto-base. Mas em relação à falta de referente da expressão “sua esposa” na oração “Débora que era sua esposa”, constatei que, na maioria das retextualizações, a solução apresentada pelos formandos não se efetivou.

Apresento um exemplo:

[50] “Quando todos foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr, então, quando eles foram ver o que estava assustando-os depararam-se com um caranguejo gigante que atacava-os com patadas. Conseqüentemente, Débora começou a chorar, dizendo que queria ir embora.”(texto 57, UNIPAR)

Em [50], o enunciador utilizou os seguintes recursos: substituição, inclusão, elipse, manutenção, exclusão. Com a utilização desses recursos, com predominância da inclusão e da exclusão, houve a eliminação da repetição de pronomes e de conjunções. A elipse do pronome “eles” e de vírgulas chama a atenção para a preocupação do acadêmico em solucionar o problema da repetição de termos e a falta de pontuação do texto-base. Em relação à oração “que era sua esposa”, nota-se que o acadêmico, ao eliminá-la, provavelmente para resolver o problema apontado da falta de um antecedente para o sintagma “sua esposa”, põe em destaque o substantivo “Débora”, para o qual também não há um antecedente explícito. Isto quer dizer que ele tentou resolver o que considerava um problema, mas reproduziu a mesma expectativa de preenchimento com que contou a autora do texto-base. Um leitor que acompanha a narrativa pode, por inferência, relacionar o termo “Débora” com a expressão nominal antecedente “uma família” (primeiro parágrafo da narrativa). Nesse caso, “Débora” surge como um referente novo, mas conhecido, que se ancora na expressão “uma família”. Trata-se de um caso de anáfora indireta, que consiste, segundo Marcuschi (2001), na interpretação referencial de uma expressão nominal definida ou pronome sem que lhe corresponda um antecedente, ou subsequente, na superfície textual. O que ocorre, então, é a ativação de um novo referente que não necessita de um antecedente explícito no texto para ser compreendido, por isso constitui um processo de referência implícita. Pode-se concluir que, ao utilizar recursos coesivos na retextualização, o formando procura estabelecer a coesão que julga faltar no texto-base.

No exemplo,

[51] Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr, foram ver o que estava assustando os animais. Quando de repente, um caranguejo gigante, com uma só patada os atacou. (texto 64, UNIPAR)

dentre os cinco recursos utilizados, há o predomínio da exclusão. Com a utilização desses recursos, o acadêmico eliminou a expressão “e que quando”, a repetição do pronome “eles” e a da expressão “os bezerros”. Assim, procura resolver o problema da repetição de termos, o que indica que, para o formando, a repetição não era uma estratégia da autora do texto-base, mas a causadora da ambigüidade desse texto. Ao excluir o período “Débora [...] ir embora”, tentou solucionar o problema da expressão “sua esposa”, sem um antecedente na superfície textual que pudesse ser retomado, mas alterou a seqüência da história, em que o personagem Débora é introduzido, deixando uma lacuna na narrativa, já que no final do texto-base há uma menção a esse personagem. Apesar disso, pode-se dizer que, de acordo com a retextualização, o acadêmico tem uma noção de coesão textual que não se manifesta de forma explícita, pois está ligada à utilização de recursos coesivos como os da exclusão e da elipse.

Já em [52],

Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr assustados, e derrepente um gigante carangueijo os atacou com uma patada. Débora, a esposa, começou a chorar querendo ir embora. (texto 66, UNIPAR)

o aluno utiliza predominantemente o recurso da substituição. Nota-se que reescreve “de repente” com dois erres (“derrepente”) e “caranguejo” com ditongo (“carangueijo”), provavelmente em função de localizar qualquer possível estranhamento (mesmo os não justificáveis) como erro atribuível à autora do texto analisado. Com a utilização dos recursos coesivos, o aluno eliminou a repetição do pronome “eles”, mas ao substituir a oração “que era sua esposa” pela expressão nominal “a esposa”, não há modificação, pois mantém o problema da falta de referente. Com a predominância do recurso da substituição, o acadêmico tenta conferir ao texto a sua conectividade e, assim, atender a questão da prova. Tem-se, então, por meio do uso dos recursos coesivos uma referência implícita à coesão textual.

Por sua vez, quanto aos textos de alunos/UNIPUB, de acordo com o levantamento houve a predominância do recurso de: 1º) *exclusão*: 65 ocorrências (26,4%); 2º) *elipse*: 57 ocorrências (23,2%); 3º) *manutenção*: 49 ocorrências (20%); 4º) *inclusão*: 38 ocorrências (15,4%); 5º) *substituição*: 37 ocorrências (15%).

Embora essa ordem de recursos seja diferente da ordem ocorrida nos textos de alunos de UNIPAR, com a aplicação desses recursos, os alunos solucionaram parte do problema dos

elos coesivos do texto-base, eliminando e omitindo as repetições. No entanto, o problema da falta de referente presente na oração “que era sua esposa” não foi resolvido. A seguir, apresento o exemplo:

[53] Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr e algo estava assustando. De repente um caranguejo os atacou. Débora começou a chorar dizendo que queria ir embora. (texto 181, UNIPUB)

Nesse exemplo, pode-se perceber a utilização dos recursos manutenção, elipse e exclusão, em que esta predominou. Com esses recursos, o aluno eliminou a repetição de termos. No entanto, com a exclusão da oração que “era sua esposa”, possivelmente, na tentativa de resolver a falta de antecedente para o sintagma “sua esposa”, e com a manutenção do nome “Débora” na narrativa, tem-se um termo como referente novo. Mantém-se, assim, o que ocorreu nos textos de alunos da UNIPAR, ou seja, a ocorrência de uma anáfora indireta, fenômeno que já havia antes da exclusão da oração “que era sua esposa”. Com a aplicação desses recursos, tem-se estabelecida uma relação coesiva no parágrafo, o que indica uma noção de coesão textual.

Em outro exemplo,

[54] Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que assustava-os. De repente, foram atacados por um caranguejo gigante. Assustada, Débora pediu para ir embora. (texto 186, UNIPUB)

dentre os recursos que o aluno emprega, predomina o da elipse e o da exclusão. Ao propor essas alterações, eliminou a repetição de pronomes e conjunções. Ao manter a palavra “Débora”, não resolveu o problema da oração “que era sua esposa” sem antecedente, pois o termo Débora também ficou sem um antecedente ao qual esse termo pudesse ser remetido. Na avaliação do texto-base pelo acadêmico, não houve a consideração de que a expressão nominal “sua esposa”, definida pelo nome “Débora”, fizesse referência implícita à expressão “a família”, do primeiro parágrafo. Mesmo assim, o acadêmico procurou estabelecer as relações entre as partes do parágrafo com a utilização dos recursos coesivos, o que indica uma noção implícita de coesão textual. Segundo essa noção, a repetição de termos não é uma estratégia coesiva, por isso foi eliminada da retextualização pelo formando por meio da aplicação dos recursos da elipse, da exclusão, da inclusão e da substituição.

Já em [55],

Quando eles foram dormir perceberam, pois o silêncio havia acabado, que os bezerros começaram a correr. Então, eles foram ver o que estava assustando os bezerros e, de repente, com uma patada só, um

caranguejo gigantesco atacou-se a esposa de um deles, Débora, começou, pois ficou com medo, e dizer que queria ir embora. (texto 195, UNIPUB)

o aluno utilizou os cinco recursos já citados, com predomínio da manutenção de “os bezerros” e do pronome “eles” e da inclusão de vírgulas, da conjunção “então” e da oração “pois o silêncio havia acabado”. A manutenção de termos pode ter ocorrido, talvez porque não visse a repetição como um problema, mas sim como um recurso da autora do texto-base. A inclusão de “a esposa de um deles” na parte final foi feita, provavelmente, para criar um antecedente para “Débora”, mas a que se refere “um deles”? O termo continua sem referente. Já a inclusão do ponto e de vírgulas, associados à aplicação dos demais recursos, mostra que o universitário procura resolver o problema da falta de pontuação do texto-base e, assim, conferir conectividade ao segundo parágrafo desse texto. Subjaz, então, uma noção de coesão nessa retextualização. Segundo essa noção, a repetição de termos e a pontuação, juntas com os demais recursos aplicados, podem ser consideradas estratégias coesivas.

Na Tabela 10, apresento o resultado do levantamento dos procedimentos utilizados pelos alunos. Para criar um paralelismo que possa permitir uma comparação dos recursos nos dois tipos de universidade, utilizo o critério da frequência de ocorrência dos recursos em textos de UNIPAR. Dessa forma, os recursos utilizados em textos de UNIPUB seguem a ordem dos utilizados em textos de UNIPAR.

Tabela 10 - Recursos coesivos empregados nas retextualizações dos textos classificados como Retextualização

RECURSOS	UNIPAR: 19 textos de retextualização (25% do total de 76 textos)		UNIPUB: 30 textos de retextualização (22,4% do total de 134 textos)	
	Ocorrências	Qte/ %	Ocorrências	Qte/ %
1-Elipse	Pronome pessoal “eles”	38	Pronome pessoal “eles”	57
	Total	38 (26,4%)	Total	57 (23,2%)
2-Exclusão	“que quando”	13	“quando eles”	19
	“quando eles”	12	“que quando”	18
	Oração: “que era sua esposa”	05	“que era sua esposa”	09
	Outros	07	Outros	19
	Total	37 (25,7%)	Total	65 (26,4%)
3-Substituição	“os bezerros” por “eles”, “os”, etc.	11	“os bezerros” por “os animais”, “os”, etc	08
	“que era sua esposa” por “a esposa”, etc.	05	“que era sua esposa” por “a esposa”, etc.	09
	“eles” por “todos”, etc.	03	“eles” por “todos”, “família”, etc.	05
	Outros	05	Outros	15
	Total	24 (16,7%)	Total	37 (15%)
4-Manutenção	“os bezerros”	14	“os bezerros”	31
	“quando eles foram dormir”	05	“Quando eles foram dormir”	12
	“eles”	02	-	-
	Outros	02	Outros	06
	Total	23 (16%)	Total	49 (20%)
5-Inclusão	Vírgula	17	Vírgula	18
	Conjunções: “se”, “e”.	02	“então”	03
	Outros	03	Outros	17
	Total	22 (15,2%)	Total	38 (15,4%)
Total	144 (100%)	Total	246 (100%)	

Pode-se observar nessa Tabela que os dois procedimentos mais utilizados pelos alunos, na esfera particular, foram a elipse e a exclusão; já na esfera pública, foram a exclusão e a elipse. Nos procedimentos seguintes também houve uma inversão: *substituição*, *manutenção* e *inclusão* (UNIPAR) e *manutenção*, *inclusão* e *substituição* (UNIPUB). O que não pode passar despercebido nessa Tabela é o fato do recurso da *manutenção* figurar nas duas esferas universitárias, uma vez que a *manutenção* consiste em manter, ou repetir, termos e expressões, procedimento tido como um erro quando da análise dos textos classificados como formas de manifestação de noções de coesão por meio da heterogeneidade mostrada

marcada. Como a discussão a esse respeito será retomada mais adiante, quero destacar, diante do resultado que apresenta essa tabela, a adoção de recursos coesivos pelos formandos para atender à questão do ENC/2001. O emprego desses recursos indica que noções de coesão textual subjazem nas retextualizações propostas. Sintetizando essas noções, a elipse, a exclusão, a inclusão, a manutenção e a substituição são recursos coesivos que podem ser aplicados no texto para estabelecer sua conectividade e, assim, relações de sentido. Trata-se de uma referência mais velada à coesão textual e por isso foi considerada mais próxima da noção de *heterogeneidade mostrada não-marcada*. Pode-se dizer, também, que o uso de tais recursos é resultado da relação dialógica entre os formandos e a questão da prova, a qual representa uma instituição federal (Ministério da Educação) e cuja resposta foi avaliada por uma banca; e entre os formandos e o texto-base, o qual foi produzido por uma menina de dez anos. Tem-se, assim, uma relação interacional dialógica entre os interlocutores, a qual reflete a relação interdiscursiva que emerge dos textos desses alunos por meio dos recursos coesivos.

Para a análise do segundo grupo, constituíram-se como material de análise 38 (50%) textos com Retextualização e justificativa dos alunos de UNIPAR e os 62 (46,3%) textos de alunos de UNIPUB, que totalizam cem textos. Como esses cem textos apresentam uma retextualização seguida de um comentário analítico, foi possível comparar o que o formando propõe na retextualização e o que escreve no comentário de análise para justificar as alterações efetuadas no segundo parágrafo do texto-base. Foi possível, também, pôr à prova as conclusões tiradas acerca do primeiro grupo de textos, em que só havia retextualizações.

Utilizo, para tanto, o mesmo procedimento empregado na análise do grupo de 49 textos classificados como Retextualização. A esse procedimento foi acrescentada a análise das justificativas, nas quais verifico o que é feito na retextualização e o que é escrito na justificativa.

Inicialmente, procedi à análise dos 38 textos de alunos UNIPAR, cujo resultado apontou um total de treze (13) tipos de comentários, em que eles reescreviam e justificavam, descreviam o que fizeram, não descreviam, apontavam os problemas, etc. Ao reorganizar de acordo com o tipo de comentário que mais ocorria, obtive seis (06) grupos com tipos diferentes de comentários. Esses seis grupos contêm os 38 textos no formato Retextualização e justificativa de alunos de UNIPAR.

Os seis grupos foram os seguintes:

1º) Em 11 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base e aponta problema(s) nesse texto. Como exemplo, apresento o texto [56]:

[56] Ficaria assim: Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros estavam correndo, e quando eles foram ver o que estava acontecendo, foram atacados, repentinamente, por um caranguejo gigante. Débora, a esposa de - - - começou a chorar e a dizer que queria ir embora.

O texto da menina de dez anos cometeu erros linguísticos, e no que tange as regras da língua e compreensão necessita de coerência e coesão. (texto 1, UNIPAR)

Em [56], o formando apresenta uma retextualização e, em seguida, aponta problemas no texto-base. Na retextualização, foram utilizados os seguintes recursos: a manutenção, a inclusão, a elipse e a exclusão. Pode-se observar que houve o predomínio da exclusão de termos e o da inclusão de vírgulas e que, mesmo sem uma descrição desses recursos na justificativa, com o emprego dos recursos coesivos, tem-se uma referência à coesão textual, embora não marcada explicitamente. Chama a atenção, nessa retextualização, a lacuna deixada pelo formando em “a esposa de -- --”, que parece indicar um referente para “Débora”, no entanto, a lacuna só realça a falta desse referente. Quanto ao que ocorre na justificativa, o formando utiliza as expressões “erros lingüísticos” e “regras da língua”, as quais considerei expressões normativas por estarem relacionadas com a dicotomia de certo e do errado e por indicarem um desvio da língua padrão, própria de um discurso normativo. Nesse comentário, o formando não descreve as alterações propostas na retextualização, mas afirma que a autora do texto-base comete “erros lingüísticos”, os quais relaciona com as “regras da língua”, sugerindo que a língua possui regras que *devem ser seguidas*. Em seguida, relaciona-as com a coerência e a coesão textuais. Como já analisado na primeira parte deste trabalho, na justificativa de [56] ocorre uma referência à coesão textual e também à coerência, juntamente com uma referência à gramática normativa. Tem-se, assim, nesse exemplo uma noção de coesão que se manifesta de forma implícita na retextualização, a qual está ligada ao emprego dos recursos coesivos, e de forma explícita na justificativa.

2º) Em 06 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base, aponta problemas nesse texto e o que poderia ser feito para solucionar esses problemas. Apresento [57] como exemplo:

[57] Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr e, então, resolveram ver o que os assustavam. De repente, um caranguejo gigante começou a atacar com uma patada só e, Débora, ## pôs-se a chorar, dizendo que queria ir embora.

O texto apresentado não possui coesão, devido a presença de algumas frases isoladas, como também, incompletas, que faz com que o leitor não o compreenda.

A solução que apresenta é de, primeiramente diminuir a repetição de verbos, e depois fazer um elo de ligação entre as orações#

através de conjunções. Com isso, o texto torna-se coerente e de fácil interpretação. (texto 30, UNIPAR)

Em [57], o formando apresenta uma retextualização e, em seguida, um comentário de análise. Na retextualização, ele utiliza os seguintes recursos: manutenção, elipse, inclusão, substituição e exclusão. O predomínio foi da inclusão de vírgulas. Nota-se que a exclusão da oração “que era sua esposa” não soluciona o problema da falta de referente para o termo “Débora”. Na justificativa, o formando não descreve as alterações propostas para o segundo parágrafo do texto-base, ele aponta a falta de coesão como problema desse texto e o motivo desse problema, fazendo uma referência explícita à coesão textual. Logo após, aponta duas soluções para solucionar o problema: “diminuir a repetição de verbos”, os quais ele não informa; e “fazer um elo de ligação entre as orações através de conjunções”, as quais ele também não informa. Com essa proposta, o formando afirma que o texto ficará “coerente e de fácil interpretação”, sugerindo que a coerência textual é consequência de um texto coeso. No entanto, verificando na retextualização essa solução, observa-se que a repetição do verbo “começar” se mantém e que houve a inclusão das conjunções “então” e “e”. Pode-se notar que o comentário de análise do formando não abarca todos os recursos coesivos utilizados na retextualização. Conclui-se, então, que, por meio dos recursos utilizados, o formando procura estabelecer a coesão na retextualização do segundo parágrafo do texto-base, justamente o que ele afirma não haver nesse texto, provavelmente, por possuir uma concepção de coesão relacionada com a de coerência textual. Segundo essa concepção, a coesão corresponde ao emprego de determinados mecanismos coesivos, dentre eles a inclusão de conjunções, tornando o texto coerente e de fácil leitura.

3º) Em 06 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base e aponta o que poderia ser feito para solucionar os problemas desse texto. Vejamos o texto [58]:

[58] Ao dormirem ouviram os bezerros que estavam por perto começaram a correr, então a família toda foi verificar o que estava assustando os animais, nesse interim, foram surpreendidos por um carangueijo gigante o que os obrigou a fugirem do local e se obrigaram numa caverna. Na caverna, Débora que era esposa de João, membro mais velho da família, chorou muito pedindo para que todos fossem embora daquele lugar assustados.

Substituir o pronome reto eles# usado em demasia, por família. Acrescentar uma parte na oração em que ficou elíptico o sentido da mesma. Retornar através de sinônimos os pronomes ou substantivos. (texto 17, UNIPAR)

Em [58], o formando apresenta uma retextualização do segundo parágrafo do texto base e, em seguida, um comentário de análise. Na retextualização, utilizou os recursos:

substituição, manutenção, inclusão e elipse. Dentre esses recursos, destaca-se a inclusão de vírgulas e do personagem “João, membro mais velho da família”, provavelmente para solucionar o problema da falta de referente para a oração “Débora que era sua esposa”. No comentário de análise, por meio dos verbos “substituir”, “acrescentar” e “retomar”, sugere o que poderia ser feito como solução para os problemas do texto-base. Como já analisado no item anterior, o emprego desses verbos no infinitivo equivale a um imperativo, como uma ordem, mas com caráter mais brando. Pode-se observar na retextualização que o formando procurou aplicar o que apresenta como solução para os problemas do texto-base, no entanto, não apenas substituiu o pronome “eles” por “família”, como também omitiu o pronome “eles” duas vezes (“ouviram”, “foram surpreendidos”), não deixou explícito, no comentário, que parte da oração acrescentou e que sinônimos utilizou para retomar pronomes e substantivos. O fato de o formando empregar mais recursos na retextualização do que expõe na justificativa torna mais significativo esse emprego, pois trata-se da aplicação de recursos coesivos por meio dos quais procura atender à questão do ENC e, assim, resolver os “problemas do elos coesivos”.

4º) Em 06 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base e descreve as alterações que propôs (uma ou mais). O texto [59] é um exemplo:

[59] (...) Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerras começaram a correr. Quando # foram ver o que os estava assustando, depararam-se com um monstro gigante, que mais parecia um caranguejo, vindo em direção à família. Esta, com muito medo, resolveu correr. Foi quando um dos meninos deu uma patada no caranguejo que caiu penhasco à abaixo.

Débora, sua mãe, começou a chorar dizendo que queria ir embora [...]

Na alteração do texto foi utilizado: o pronome oblíquo “os”, referindo-se a caranguejos (evitando-se a repetição de termos); utilização do aposto, para explicar melhor o termo na frase; pronome demonstrativo “esta”, referindo-se ao substantivo família. (texto 15, UNIPAR)

Em [59], o formando apresenta uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e, em seguida, apresenta um comentário de análise em que descreve três alterações que executou na retextualização, na qual utilizou os seguintes recursos: manutenção, inclusão, elipse, exclusão e substituição. Dentre esses recursos, houve o predomínio da elipse do pronome “eles” e da inclusão de sinais de pontuação e de termos e orações, inclusão esta que se destaca, pois o formando acrescenta à história a informação de que “um dos meninos deu uma patada [...] abaixo”, para funcionar como um referente para o aposto “sua mãe”, ou seja,

Débora é a mãe dos meninos. Dessa forma, o formando resolve o problema da falta de um referente para a oração “Débora, que era sua esposa” do texto-base.

No comentário de análise, o aluno justifica que o pronome oblíquo “os” foi utilizado para evitar a repetição de termos e que ele se refere a “caranguejo”, entretanto, “caranguejo” não se repete no segundo parágrafo, o que se repete é “os bezerros”, expressão a que se refere tal pronome; explica a utilização de um aposto, mas não deixa explícito qual é o aposto, embora um leitor possa identificá-lo na retextualização; e apresenta a utilização do pronome “esta” que se refere à família. Percebe-se, então, que a descrição que o formando faz das alterações propostas é parcial. Contudo, ao descrever essas alterações, o formando deixa evidente uma noção de referência, que, somada à utilização dos demais recursos coesivos na retextualização, sinaliza uma noção de coesão textual: o uso de recursos coesivos para manter as relações de sentido no texto.

5º) Em 02 textos, o aluno retextualiza parcialmente o segundo parágrafo do texto-base e aponta problemas nesse texto. Vejamos o exemplo [60]:

[60] O segundo parágrafo do texto “O outro lado da ilha”, está com falta de coerência e com repetições das# expressões “Quando eles”, ficando melhor, se fosse usado outras expressões como “apenas eles”.
 Não há concordância verbal.
 As frases do parágrafo não terminam.
 A iniciação de algumas frases estão com os termos trocados.
 Está havendo anáfora dentro do parágrafo.
 Para melhor esse parágrafo é necessário refazê-lo. “Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr”.
 (texto 21, UNIPAR)

Nesse exemplo, o formando apresenta inicialmente um comentário em que aponta os problemas do texto base e, em seguida, faz uma retextualização apenas dos três primeiros enunciados do segundo parágrafo do texto-base. Na retextualização, utiliza os recursos da manutenção e da elipse. Segundo o formando, os problemas desse texto são: a falta de coerência, a repetição de “quando eles”, a falta de concordância verbal, a falta de pontuação (“as frases do parágrafo não terminam”), a troca de termos e a anáfora. Dentre esses problemas, é possível perceber os termos “coerência” e “anáfora”, por meio dos quais o formando faz uma referência explícita à coerência e à coesão textuais, respectivamente. Diferentemente do que ocorre nos demais exemplos, destacam-se em [60] os problemas que o formando aponta no texto-base, o que indica uma atitude apreciativa de sua parte, em razão da baixa ocorrência de recursos coesivos na retextualização, que, mal iniciada, deixa dúvidas sobre o motivo de estar incompleta: falta de tempo? Falta de entendimento da questão? De

propósito? Mesmo assim, tem-se a aplicação dos recursos da manutenção e da elipse, os quais constituem recursos coesivos e sugerem uma noção de coesão textual.

6º) Em 07 textos, o aluno procede de 08 maneiras diferentes: retextualiza 3 vezes o segundo parágrafo do texto-base e justifica de modo geral, retextualiza o primeiro parágrafo do texto-base e apresenta uma lição de moral/mensagem, retextualiza o segundo parágrafo do texto-base, aponta os problemas desse texto e justifica de modo geral, retextualiza o segundo parágrafo do texto-base e descreve o que fez de modo geral, retextualiza o segundo parágrafo do texto-base, descreve o que fez de modo geral e aponta problemas nesse texto, retextualiza parcialmente o segundo parágrafo do texto-base, aponta problemas nesse texto e o que poderia ser feito para solucioná-los, retextualiza parcialmente o segundo parágrafo do texto-base, não descreve o que fez e aponta o que poderia ser feito para solucionar os problemas desse texto. Apresento, como exemplo:

[61] Quando foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e, foram ver o que estava assustando os bezerros. Ao chegarem, foram surpreendidos com uma patada de um caranguejo gigante que os atacou, assustando muito uma moça, chamada Débora, esposa do homem que estava a frente. A moça chorou dizendo que queria ir embora.

Justificativa: Com relação aos elementos coesivos introduzi alguns elementos que auxiliam na determinação e explicação de tempo, espaço e referencial, no qual acredito ser o mais viável. (texto 26, UNIPAR)

Em [61], o aluno apresenta uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e, em seguida, uma justificativa. Na retextualização utilizou os seguintes recursos: elipse, inclusão, manutenção, exclusão e substituição. Dentre esses recursos, predomina o da elipse do pronome “eles”, modo pelo qual o formando procura eliminar a repetição desse pronome. Chama a atenção, nessa retextualização, a substituição da oração “Débora, que era sua esposa” por “...moça chamada Débora, esposa do homem que estava a frente”, na tentativa de o formando resolver o problema da falta de referente para aquela oração. Na justificativa, de forma geral, o aluno informa que utilizou elementos coesivos para a solução do problema do texto-base, mas não especifica quais, apenas informa a função desses elementos quanto a determinar e explicar o tempo, o espaço e a referência. Destaca-se, então, em [61], o uso de recursos coesivos por meio dos quais o formando elimina a repetição do pronome “eles” (embora mantenha a expressão “os bezerros”), introduz um elemento novo para remissão do termo “Débora” e emprega a vírgula para separa orações. Há, então, na apresentação da função dos elementos coesivos, uma referência implícita à coesão textual. Segundo essa referência, os elementos coesivos são responsáveis por estabelecer relações temporais,

espaciais e referenciais, o que se confirma na retextualização com a aplicação dos recursos coesivos da elipse, da manutenção, da inclusão, da exclusão e da substituição.

Após a organização desses 38 textos em 6 grupos, fiz o levantamento dos recursos coesivos que foram empregados nesses textos para saber qual o recurso que mais ocorreu. O resultado geral desse levantamento foi o seguinte: 1º) *substituição*: 71 ocorrências (22,5%); 2º) *elipse*: 69 ocorrências (21,9%); 3º) *Manutenção*: 61 ocorrências (19,4%); 4º) *Exclusão*: 60 ocorrências (19%); 5º) *Inclusão*: 54 ocorrências (17,2%).

Ressalto que, dos 38 textos/UNIPAR analisados, em 04 há ausência de indícios de noções de coesão textual, 15 foram classificados e analisados sob a denominação forma de manifestação pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas e 19 sob a denominação forma de manifestação pelo uso de palavras e expressões específicas.

Os dados levantados nesse grupo de textos analisados permitem constatar que:

- dos 38 textos/UNIPAR, 06 trazem uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e uma descrição dos recursos que os formandos utilizaram para executarem-na, conforme exemplo [59];
- em 26 textos, há uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base, não há uma descrição do que os formandos executaram nessa retextualização, há uma justificativa geral, há indicação de problemas do texto-base e a apresentação de algumas soluções para tais problemas, conforme exemplo [57];
- em 04 textos há uma retextualização parcial do segundo parágrafo do texto-base, conforme exemplo [60];
- em 01 texto, faz três retextualizações do segundo parágrafo do texto-base; e, em outro texto, uma retextualização do primeiro parágrafo desse texto, numa demonstração de falta de entendimento da questão.

Com base nessas constatações, pode-se concluir que, nesse grupo de textos de alunos de UNIPAR, há retextualizações do segundo parágrafo do texto-base, nas quais predomina o uso de recursos coesivos, e justificativas, nas quais predomina o apontamento de problemas do texto-base. Enquanto nas justificativas ocorrem marcas que fazem referência explícita ou implícita à coesão textual, e marcas que indicam atitudes normativa, apreciativa e, em alguns casos, explicativa do formando, ao utilizarem os recursos coesivos nas retextualizações, os acadêmicos demonstram uma noção de coesão textual menos transparente, que subjaz às

retextualizações. Segundo essa noção, o uso da substituição, da elipse, da exclusão, da manutenção e da inclusão contribui para manter as relações que se estabelecem no texto.

Comparando esse resultado com o resultado da análise dos 19 textos/UNIPAR em que havia apenas retextualizações (Tabela 10), nota-se uma diferença entre os recursos coesivos, pois, no grupo dos 19 textos, o recurso mais empregado foi o da elipse, seguido da exclusão, substituição, manutenção e inclusão. Já no grupo dos 38 textos, o recurso mais empregado foi o da substituição, seguido da elipse, manutenção, exclusão e inclusão. Apenas o recurso menos empregado, o da inclusão, coincide, com a quinta menor ocorrência, em ambos os grupos de textos/UNIPAR. Esse resultado mostra que os recursos mais empregados pelos formandos nos dois grupos de textos, elipse e substituição, embora sejam diferentes, consistem em habilidades possíveis para a solução dos problemas do texto-base. Destaco, nessa classificação, o recurso da manutenção de termos ou expressões, já que a repetição de termos foi o fato lingüístico mais combatido pelos formandos no texto-base, isto é, eles a apontaram como problema, mas, ao retextualizarem o segundo parágrafo desse texto, repetiram o problema.

Após, procedi à análise dos 62 textos de alunos UNIPUB, para a qual empreguei o mesmo procedimento utilizado na análise dos 38 textos de alunos UNIPAR. Assim, o resultado apontou um total de 18 (dezoito) tipos de comentários, em que eles reescreviam e justificavam, descreviam o que fizeram, não descreviam, apontavam os problemas, etc. Na reorganização dos comentários, de acordo com o tipo de comentário que mais ocorria, obtive sete (07) grupos com tipos diferentes de comentários. Esses sete grupos contêm os 62 textos no formato Retextualização e justificativa de alunos de UNIPUB.

Os sete grupos foram os seguintes:

1º) Em 12 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base, aponta problema(s) no texto-base e propõe solução(ões) para esse(s) problema(s). A seguir, apresento um exemplo:

[62] A garota esta vaga em seu texto, pouco conhecimento das normas gramaticais. Erros de pontuação, mal emprego de conectivos lingüísticos, redundância e falta de concordância narrativa. O texto poderia ser melhorado – não utilizo “corrigido” pois a idéia essencial do mesmo é entendida, – a partir:

→ Da retirada de pronomes em demasia; do emprego de orações coordenadas, de uma melhor definição na linha narrativa (enredo): Assim, melhorado, poderíamos apresentar o seguinte texto.

“(...) Quando foram dormir, perceberam que os bezeros começaram a correr. Ao saírem para ver o que estava acontecendo, um caranguejo gigante apareceu e os atacou com uma patada só.

Débora, a mãe, começou a chorar e a querer ir embora. (texto 136, UNIPUB)

Em [62], o formando inicia o comentário da justificativa apontando problemas no texto-base e fazendo uma referência explícita à gramática normativa, o que destaca sua atitude normativa. Em seguida, apresenta soluções para que o texto possa ser “melhorado”, como a retirada de pronomes, o emprego de orações coordenadas, etc., por meio das quais sugere o uso de recursos coesivos para solucionar os problemas do texto-base. Por esse procedimento e pelo emprego das palavras “conectivos lingüísticos”, “pronomes”, “orações coordenadas” o formando faz referência à coesão textual. Por último, o formando apresenta uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base, em que empregou os recursos da elipse, da inclusão, da manutenção, da exclusão e da substituição. Dentre esses recursos, destacam-se a elipse do pronome “eles” e a substituição de “que era sua esposa” por “a mãe”, este último, na tentativa de solucionar o problema da falta de referente para “Débora, que era sua esposa” e, assim, manter a referência com o termo “família” empregado no primeiro parágrafo, solução que se efetiva. Embora o formando não tenha descrito no comentário especificamente o que realizou na retextualização, pode-se observar que ele procurou resolver, por meio do emprego dos recursos coesivos, alguns problemas que apontou no texto-base como a repetição de pronomes e o emprego inadequado da pontuação. O emprego desses recursos coesivos na retextualização indica a seguinte noção de coesão textual: esses recursos são responsáveis não apenas pela conexão entre as partes do texto, como também pelas relações de sentido.

2º) Em 11 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base e justifica de modo geral as alterações efetuadas na retextualização. Em [63],

[63] Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros correndo estavam se aproximando do acampamento, resolveram ir verificar o que acontecia. Quando avistaram um caranguejo gigante que os atacou. Débora, esposa de um dos feridos, chorava dizendo que queria ir embora.

Essas atribuições sugeridas, torna o parágrafo coeso, pois proporciona mais claresa e lógica ao leitor. (texto 94, UNIPUB)

o formando retextualiza o segundo parágrafo do texto-base. Em seguida, justifica, genericamente, as alterações executadas com o sintagma “atribuições sugeridas”, por meio das quais afirma tornar o parágrafo “coeso”, já que elas irão proporcionar “mais claresa e lógica”. A palavra “coeso” foi tomada como uma referência explícita à noção de coesão textual. Na retextualização, o formando empregou os recursos da manutenção, da inclusão, da elipse, da exclusão e da substituição, com predomínio da elipse do pronome “eles”. Embora não predomine, chama a atenção o uso do recurso da substituição de “Débora, que era sua esposa”

por “Débora, esposa de um dos feridos”, por meio do qual o formando tenta solucionar a falta de referente daquele trecho por este, mas não soluciona. Dessa forma, por meio de recursos coesivos, o formando procura tornar o parágrafo coeso, como afirma na justificativa. Por isso, nesse texto, o emprego desses recursos se destaca, pois indica que o formando tem a percepção de que as relações entre as orações do parágrafo dependem de adequada aplicação de recursos coesivos, o que denota uma noção de coesão.

3º) Em 09 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base e aponta problema(s) no texto-base. Em [64],

[64] É um texto tão ruim que nem mesmo a correção da coesão o tornaria coerente. Enfim!

1) Quando foram dormir, eles perceberam que uns bezerros começaram a correr e foram ver o que os estava assustando. Um caranguejo gigante, de repente, atacou-os. Débora, esposa de 1 deles, começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Que – seria um pron. relativo, sem função na frase

Quando – subordinada repetida, idéia de tempo, já no início da frase; cabe a coordenada; mesmo sujeito em 2 ações.

Quando/ eles – o sujeito “caranguejo”; complemento # objeto “os”

Sua – pronome pessoal ambíguo, a ser substituído para maior clareza. (texto 116, UNIPUB)

há três momentos em que o formando faz remissão à coesão textual: no início, quando, antes da retextualização, classifica o texto como “ruim” e faz referência explícita à coesão e à coerência textuais, em que sugere, numa postura apreciativa, que a coerência é consequência da coesão; na retextualização, com emprego dos recursos da elipse, da inclusão, da manutenção, da exclusão e da substituição, em que predomina a substituição; e, na parte final, em que retoma termos empregados pela autora do texto-base na tentativa de descrever as alterações propostas, por meio das quais pode-se observar que o formando possui uma percepção da função coesiva desses elementos. Desses três momentos, destaco o segundo, em que há uma forma mais velada de manifestação de uma noção de coesão. Essa noção ocorre pelo uso de recursos coesivos na retextualização, pois, com esse procedimento, o formando aplica uma forma de reestabelecer a conectividade do segundo parágrafo do texto-base e, assim, as suas relações de sentido.

4º) Em 09 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base e aponta o que poderia ser feito para melhorar o texto-base, ou seja, apresenta solução(ões). Em [65],

[65] Quando foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr, foram ver o que os estava assustando. De repente um caranguejo, com uma só patada os atacou. Debora a esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Retiraria os eles: pois já foram mencionados quem são e também:
 “que era sua esposa” substituiria por a esposa. (texto 114, UNIPUB)

após retextualizar o segundo parágrafo do texto-base, com o recurso da elipse, da inclusão, da exclusão, da manutenção e da substituição, o formando apresenta soluções para os problemas do texto-base como a retirada do pronome “eles” e a substituição da oração “que era sua esposa” por “a esposa”, soluções que podem ser confirmadas quando se observa sua execução na retextualização. Essas propostas de solução são registradas pelo uso dos verbos retirar e substituir no futuro do pretérito (“retiraria” e “substituiria”), por meio dos quais o formando indica a utilização dos recursos coesivos da exclusão e da substituição, sugerindo, numa postura apreciativa, uma correção do texto-base. Pode-se concluir, então, que, nesse texto, a remissão à coesão textual é feita implicitamente de duas formas: pelo emprego dos recursos coesivos, com predomínio da elipse do pronome “eles”, e pelas propostas de alterações que o formando apresenta na justificativa. Segundo essa noção, a coesão está relacionada com o emprego dos recursos coesivos, os quais são responsáveis pelas relações de sentido do texto.

5º) Em 07 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base, descreve o que fez (uma ou mais alterações) e aponta problema(s) no texto-base. Em [66],

[66] Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que estava assustando-os. # De repente, com uma patada só, um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

- No texto da menina houve muita repetição do pronome # do caso reto eles (no segundo parágrafo).

- Substitui assustando os bezerros por assustando-os para não repetir a palavra bezerros. (texto 79, UNIPUB)

o formando apresenta uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base, na qual usou os recursos da manutenção, da elipse, da exclusão e da substituição, com predomínio da manutenção. A seguir, descreve a repetição do pronome “eles” como um problema desse parágrafo. Logo após, informa que realizou uma substituição na retextualização para eliminar uma repetição, utilizando o verbo na primeira pessoa do singular, “Substitui”. Por meio dessa descrição parcial do que realizou na retextualização, o formando sugere uma correção do texto-base, indicando uma postura apreciativa e uma noção de coesão textual implícita, pois considero a substituição como um recurso coesivo. Percebe-se que, ao eliminar a repetição do pronome “eles” e de “os bezerros”, como descreve na justificativa, o formando procura solucionar os problemas do segundo parágrafo do texto-base, no entanto, não apresenta

solução para a falta de referente para a oração “Débora, que era sua esposa”, a qual se mantém. Apesar disso, os demais recursos que o formando utiliza conferem conectividade à retextualização.

6º) Em 05 textos, o aluno retextualiza o segundo parágrafo do texto-base e descreve o que fez (uma ou mais alterações). Em [67],

[67] Ao irem dormir, perceberam os bezerras correndo. Então, foram ver o que estava assustando-os. De repente, com uma patata só um caranguejo os atacou. Débora começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Justificativas:

- 1) – Algumas orações subordinadas desenvolvidas foram reduzidas, a fim de evitar às redundâncias do conectivo temporal “quando”;
- 2) - Houve a omissão do pronome anafórico “eles”, para se evitar, também, a sua redundância;
 - Foi eliminada a expressão “que era sua esposa”, pois não há nenhum elemento antes que a recupere na frase. (texto 87, UNIPUB)

o aluno faz uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base, na qual utiliza os recursos da substituição, da inclusão, da elipse, da manutenção e da exclusão, com predomínio da substituição. Em seguida, apresenta algumas “justificativas”, nas quais descreve as alterações propostas e suas finalidades. Na primeira, informa o uso de orações reduzidas no lugar das subordinadas com a finalidade de evitar redundâncias. Na segunda, informa o uso da elipse do pronome “eles” para atender a mesma finalidade: evitar a redundância. Na terceira, informa a eliminação da oração “que era sua esposa”, já que não há um antecedente que a recupere na frase, mas mantém o termo “Débora”, que continua sem um antecedente que o recupere. Pode-se observar que o aluno realmente executa na retextualização o que propõe na justificativa. Note-se, também, o uso dos termos “conectivo temporal ‘quando’” e “pronome anafórico ‘eles’”, os quais sugerem uma noção de coesão textual, segundo a qual é preciso usar esses elementos de forma adequada. Essa noção também é sugerida na retextualização por meio dos recursos coesivos.

7º) Em 09 textos, o aluno apresenta retextualizações e comentários, mas procede de maneiras diferentes: i) retextualiza o texto-base inteiro; ii) retextualiza 3 vezes o segundo parágrafo do texto-base; iii) retextualiza 2 vezes o segundo parágrafo do texto-base; iv) retextualiza o primeiro e o segundo parágrafo do texto-base; v) retextualiza o segundo e o terceiro parágrafo do texto-base (em dois textos); vi) retextualiza o segundo parágrafo do texto-base com mudança de elementos narrativos; vii) retextualiza o segundo parágrafo do texto-base, apresenta soluções para o problema do texto-base, aponta problema(s) nesse texto e descreve uma alteração executada na retextualização; e viii) retextualiza o segundo

parágrafo do texto-base, descreve o que fez na retextualização, aponta problemas no texto-base e soluções para esses problemas.

Como exemplo, apresento [68],

[68] Ao irem dormir perceberam que os bezeros #começaram a correr então eles foram ver o que estava acontecendo. Quando de repente um caranguejo gigante os atacou com uma patada só.

(Troca da posição de algumas palavras, eliminação de outras palavras que estavam repetitivas.)

‘Quando eles foram dormir perceberam que os bezeros começaram a correr e ao irem ver o que estava acontecendo, um caranguejo gigante os atacou com uma patada. Débora, que era esposa de um dos rapazes, começou a chorar dizendo que iria embora. (texto 80, UNIPUB)

em que o formando retextualiza duas vezes o segundo parágrafo do texto-base. Entre essas duas retextualizações, justifica, de maneira geral, as alterações propostas, utilizando o recurso da nominalização: “troca” e “eliminação”. Ao justificar a eliminação de palavras “repetitivas”, apresenta novamente a repetição de palavras como um erro que deve ser evitado e não como um recurso utilizado pela garota autora do texto-base. Ao apresentar a justificativa entre parênteses, parece querer distingui-la ou não dar muita importância ao que explica. Da mesma forma que, ao fazer duas retextualizações, parece ter se confundido com a questão, já que esta solicitava a elaboração de um texto com alterações para o segundo parágrafo do texto-base com três soluções para o problema dos elos coesivos. Provavelmente, o formando entendeu que era para refazer três vezes o segundo parágrafo, mas fez duas, talvez por falta de tempo. Nas retextualizações, o formando utilizou os seguintes recursos: substituição, elipse, manutenção, exclusão e inclusão. Observa-se que houve o predomínio de exclusões nessas retextualizações e que não há grande diferença entre elas. A diferença que sobressai é a eliminação do trecho “Débora, que era sua esposa” na primeira, e, na segunda, a sua substituição por “Débora, que era esposa de um dos rapazes”, em que o formando procura esclarecer quem é Débora. O que se pode concluir com esse exemplo é que o uso dos recursos coesivos pelo formando diz muito mais do que uma justificativa: indica que o formando tem uma percepção da função exercida pelos recursos coesivos para estabelecer a coesão no texto.

Após essa organização dos 62 textos em sete grupos, comecei a fazer o levantamento dos recursos da elipse, da exclusão, da inclusão, da manutenção e substituição que foram empregados nesses textos para saber qual o recurso que mais ocorreu. O resultado foi o seguinte: 1º) *substituição*: 140 ocorrências (25,6%); 2º) *elipse*: 128 ocorrências (23,4%); 3º)

manutenção: 102 ocorrências (18,6%); 4º) *inclusão*: 89 ocorrências (16,3%); 5º) *exclusão*: 88 ocorrências (16,1%).

Cabe salientar que, dos 62 textos/UNIPUB analisados, em 02 não há indícios de noções de coesão textual. Do total, 28 foram classificados e analisados sob a denominação forma de manifestação pelo uso de palavras e expressões não-específicas e 32 sob a denominação forma de manifestação pelo uso de palavras e expressões específicas. Por isso, nesses textos, há marcas, por meio das quais, o formando faz referências explícitas ou implícitas à coesão textual e também marcas que indicam suas atitudes normativa, apreciativa e explicativa, assim como ocorreu nos textos de alunos de UNIPAR .

Os dados levantados permitem as seguintes constatações:

- dos 62 textos/UNIPUB, apenas cinco (05) trazem uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e uma descrição do que os formandos utilizaram como recursos para redigirem-na. Em outros sete (07), o aluno retextualiza e descreve, mas também aponta problemas;
- em 50 textos, predomina uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base, não há uma descrição do que executaram, há uma justificativa geral para o que realizou na retextualização, há também uma atitude de apontar os problemas do texto-base e de apresentar algumas propostas de solução para esses problemas.

A partir dessas constatações, pode-se dizer que a maioria dos textos (50 textos) apresenta uma retextualização, mas não apresenta uma descrição do que os formandos executaram, apenas uma justificativa geral com apontamento de problemas do texto-base e indicação de soluções para esses problemas. Pode-se dizer, também, que, ao utilizarem os recursos coesivos da substituição, da elipse, da manutenção, da inclusão e da exclusão nas retextualizações, os formandos aplicam uma noção de coesão textual que não se manifestou explicitamente nos comentários de análise, mas se manifestou pelo emprego desses recursos. Esses procedimentos configuram um posicionamento enunciativo do enunciador e, por ocorrerem de forma mais opaca do que ocorreu nas formas de manifestação da noção de coesão pelo uso de palavras específicas ou não-específicas, considero como uma forma de manifestação mais próxima da *heterogeneidade mostrada não-marcada*, de Authier-Revuz (1990, 2004).

Ao comparar esse resultado com o resultado da análise dos 30 textos/UNIPUB em que havia apenas retextualizações (Tabela 10), nota-se uma diferença entre o recurso mais empregado e o menos empregado, pois, no grupo dos 62 textos, a primeira maior ocorrência foi o recurso da substituição, e o de menor ocorrência, o da exclusão; no grupo dos 30 textos,

o recurso de maior ocorrência foi o da exclusão e o de menor ocorrência, o da substituição. Isso significa uma diferença na tentativa de solucionar o problema dos elos coesivos. Ao mesmo tempo, a habilidade de substituir e a de excluir, embora diferentes, constituem duas possibilidades de solução para o problema do texto-base. Em relação aos demais recursos que foram classificados entre a maior e a menor ocorrência, houve semelhança, pois os recursos foram os mesmos, ou seja, elipse, manutenção e inclusão. Quanto a essa semelhança, chama a atenção o recurso da manutenção, o qual consiste em manter os mesmos termos e expressões, ou seja, repeti-los, justamente o fato lingüístico mais apontado como problema no texto-base pelos formandos.

Na tabela 11, apresento o resultado da análise feita nos 38 textos/UNIPAR e nos 62 textos/UNIPUB. Uma vez mais, para criar um paralelismo e assim permitir uma comparação entre os recursos utilizados nos textos dos dois tipos de universidade, utilizo o critério da frequência de ocorrência dos recursos a partir dos textos de UNIPAR.

Tabela 11 - Recursos coesivos empregados nas retextualizações dos textos classificados como Retextualização e justificativa

RECURSOS	UNIPAR: 38 textos		UNIPUB: 62 textos	
	Ocorrências	Qte / %	Ocorrências	Qte / %
1- Substituição	“que era sua esposa” por “esposa do Bento”, “a esposa”, etc.	21	“que era sua esposa” por “a esposa”, “esposa de José”, etc.	42
	“os bezerros” por “os”, “os animais”, etc.	17	“os bezerros” por “os animais”, “os”, etc.	33
	“e que quando” por “então”, “logo”	08	“quando eles foram dormir” por “ao irem dormir”, etc.	19
	Outros	25	Outros	46
	total	71 (22,5%)	total	140 (25,6%)
2- Elipse	Pronome pessoal “eles”	69	Pronome pessoal “eles”	128
	total	69 (21,9%)	total	128 (23,4%)
3- Manutenção	“os bezerros”	28	“os bezerros”	64
	“Quando eles foram dormir”	19	“Quando eles foram dormir”	18
	“que era sua esposa”	04	“quando eles”	07
	outros	10	Outros	13
	total	61 (19,4%)	total	102 (18,6%)
4- Exclusão	“quando eles”	26	“quando eles”	39
	“que quando”	15	“que quando”	22
	“que era sua esposa”	04	“que era sua esposa”	09
	Outros	15	Outros	18
	total	60 (19%)	Total	88 (16,1%)
5- Inclusão	Vírgula	44	Vírgula	66
	“então”	02	Ponto final	10
	outros	08	Outros	13
	total	54 (17,2%)	total	89 (16,3%)
Total	315 (100%)	Total	547 (100%)	

A Tabela 11 permite observar que os três recursos mais utilizados pelos alunos/UNIPAR e pelos alunos/UNIPUB foram a *substituição*, a *elipse* e a *manutenção*. O que se destaca nesse resultado é a coincidência de recursos empregados por alunos de universidades particulares e por alunos de universidades públicas, diferentemente do que ocorreu no levantamento do grupo anterior em que havia apenas retextualizações, cujos recursos empregados pelos alunos obtiveram uma ordem diferente: elipse, exclusão, substituição, manutenção e inclusão (UNIPAR); exclusão, elipse, manutenção, inclusão e substituição (UNIPUB) (cf. Tabela 10). Somadas as ocorrências dos recursos dos dois grupos de textos, obtém-se a elipse como o recurso de maior ocorrência. Vejamos:

- 57 textos UNIPAR: elipse (107= 23,3%), exclusão (97=21,2%), substituição (95= 20,7%), manutenção (84= 18,3%), inclusão (76= 16,5%). Total 459 (100%);
- 92 textos UNIPUB: elipse (185= 23,3%), substituição (177=22,3%), exclusão (153=19,3%), manutenção (151= 19,1%), inclusão (127= 16%). Total 793 (100%).

Pela comparação dos dados percentuais, observa-se que não há grande diferença entre as ocorrências em textos de alunos de universidades particulares e as ocorrências em textos de alunos de universidades públicas.

Além desse resultado, a análise do grupo de textos Retextualização e justificativa apontou que, na maioria dos comentários de análise desses textos, os alunos não descrevem as alterações efetuadas nas retextualizações, mas, numa postura normativa e apreciativa, sugerem e/ou exigem a correção do texto-base. Ao empregarem os recursos coesivos na retextualização do segundo parágrafo do texto-base, sugerem uma noção de coesão textual. Segundo essa noção, o emprego desses recursos coesivos não apenas confere a conectividade ao texto, como também estabelece relações de sentido.

Como conclusão dessa comparação, como já foi dito na conclusão da análise das 49 retextualizações, o uso dos recursos coesivos indica uma referência mais velada à coesão textual e por isso foi considerada mais próxima da noção de *heterogeneidade mostrada não-marcada*.

Configura-se, portanto, nesses textos uma relação dialógica entre os interlocutores (alunos, prova/instituição e texto-base/autora) e uma relação interdiscursiva (discurso didático-pedagógico e científico), que se revela heterogênea pela presença do outro, seja por meio de marcas explícitas e implícitas nas justificativas, as quais foram consideradas casos de

heterogeneidade mostrada marcada, seja por meio de marcas implícitas pelo uso de recursos coesivos, os quais foram considerados casos de heterogeneidade mostrada não-marcada.

3.4 Quarto tipo de análise: Comparação entre as formas de manifestação heterogeneidade mostrada marcada e heterogeneidade mostrada não-marcada

Minha finalidade, neste ponto, é verificar se houve manifestação de noções semelhantes ou diferentes de coesão textual. Para isso, organizo essa comparação a partir das sínteses das análises dessas formas de manifestação e de acordo com os tipos de respostas Retextualização e justificativa, Justificativa e Retextualização.

De acordo com a análise das formas de manifestação por meio da heterogeneidade mostrada marcada, a presença de *palavras e/ou expressões específicas* caracterizou-se por meio de palavras e expressões como, por exemplo, “coesão textual”, “elementos coesivos”, “elos coesivos”, “coeso” e “referência”. Essas referências ocorreram com um discurso predominantemente apreciativo e normativo, devido à presença de expressões normativas e de modalizadores, os quais foram caracterizados por verbos, adjetivos, locuções verbais, advérbios e substantivos.

Inicialmente, para mostrar como caracterizei a presença de noções de coesão textual com marcas que indicam uma atitude apreciativa, elaborei a tabela 2, intitulada Coesão textual e atitude apreciativa, cujo resultado demonstra que não há diferenças no uso de modalizadores por estudantes de ambas as esferas universitárias, pois predomina nos textos desses alunos o uso de verbos e locuções verbais. Esse uso mostra que esses alunos fazem uma avaliação do texto-base, assumindo a posição de um professor em sala de aula, sugerindo a correção de alguns aspectos desse texto, como a falta de coesão e de coerência, e, por isso, indica uma atitude apreciativa. Nessa avaliação reproduz-se, então, o processo ensino-aprendizagem na forma de um discurso didático.

Em seguida, na Tabela 3, intitulada Coesão textual e atitudes normativa e apreciativa, o resultado aponta dois grupos de textos com referências explícitas à coesão textual. O primeiro foi denominado *Coesão textual*, e o segundo, *Coesão e coerência textuais*. Segundo esse resultado, em 51,5 % dos textos de formandos de UNIPAR, a coesão textual não está associada à coerência e em 48,5% dos textos está associada. Já nos textos de formandos de UNIPUB, em 70% dos textos, a coesão não está associada à coerência e em 30% está associada. De acordo com esse quadro, essas referências ocorrem em enunciados marcados

pela presença de expressões normativas e de modalizadores, elementos caracterizadores das atitudes normativa e apreciativa do enunciador.

Por sua vez, por meio da Tabela 4, Coesão textual e atitude explicativa, demonstro a quantidade de textos em que há referências explícitas à coesão textual com um número menor de enunciados em que o formando procura explicar o que de fato propôs como alteração para o segundo parágrafo do texto-base, sem a presença de modalizadores. Por isso, indica uma atitude explicativa do enunciador. Nessas ocorrências, as explicações referem-se aos recursos utilizados na retextualização que acompanham as justificativas, ou seja, à substituição de conjunções e pronomes, à exclusão de termos em excesso (conjunções e pronomes), à inclusão e/ou à substituição de expressões para esclarecer o pronome “sua”, empregado sem referente no texto-base e ao uso de sinônimos.

Apresentei também a tabela 5, Coesão Textual e Elementos Metalingüísticos, no intuito de mostrar a ocorrência nos textos de uma terminologia gramatical em que predominou o uso de categorias gramaticais que exercem a função de elementos coesivos, como os pronomes e as conjunções. De acordo com o exposto nessa Tabela, por meio desse uso, os formandos fazem uma remissão à metalinguagem gramatical e revelam uma percepção das categorias que podem exercer a função de elementos coesivos e das relações de sentido que esses elementos expressam, integrando a morfossintaxe à semântica. Essa percepção ocorreu tanto no aspecto morfológico (pronome, conjunção, etc.), quanto no aspecto sintático (pontuação, subordinação, etc.). O uso dessa metalinguagem gramatical pelos formandos de ambos os tipos de universidades indica uma noção de coesão, segundo a qual a coesão se refere ao uso de elementos coesivos que estabelecem determinadas relações de sentido. Como esses elementos ocorrem em enunciados com e sem modalizadores e com expressões normativas, pode-se dizer que essa noção de coesão se manifesta juntamente com atitudes normativa, apreciativa e explicativa. Como conclusão desse levantamento, pode-se dizer que ocorre nos textos de alunos de universidades particulares e públicas uma reflexão metalingüística que indica a presença do discurso pedagógico caracterizado como um discurso que “se dissimula como transmissor de informação sob a marca da cientificidade” (ORLANDI, 1987, p. 29). Da mesma forma, esse discurso se manifesta integrado a um discurso didático.

A Tabela 6, Noções de coesão textual, representa uma síntese de noções de coesão textual. Segundo essa Tabela, a noção que predomina em textos de UNIPAR refere-se ao uso adequado de elementos coesivos e está relacionada com a coerência textual. A que predomina

em textos de UNIPUB concebe a coesão como o emprego adequado de elementos coesivos e não mantém relação com a coerência textual.

Outra Tabela foi a de número 7 - Problemas e propostas de solução em textos classificados pelo uso de palavras e/ou expressões específicas. De acordo com o resultado dessa tabela, o problema mais apontado no texto-base pelos formandos nos dois tipos de universidades foi a repetição de pronomes e de conjunções. No que se refere às soluções para os problemas, a de maior ocorrência foi a eliminação de termos em excesso, como a do pronome “eles”. Por esses dados, a repetição de termos não foi considerada pelos formandos como um recurso da autora do texto-base, mas como problema, e, para resolvê-lo, propõem soluções como a exclusão ou a substituição desses termos repetidos, soluções que funcionam como recursos coesivos e, por isso, indicam uma noção de coesão textual. Segundo essa noção, a coesão consiste no emprego, sem repetição, de pronomes e de conjunções.

A partir desse resultado, uma das conclusões a que cheguei refere-se ao fato de as palavras e expressões empregadas como referência à coesão textual ocorrerem com atitudes apreciativa e normativa, as quais indicam que ocorre nesses textos a reprodução de um discurso didático, cuja característica é reproduzir uma situação do processo ensino-aprendizagem por haver uma simulação do acompanhamento da produção textual de um aluno pelo professor. Outra conclusão é que os acadêmicos, sejam alunos de UNIPAR, sejam de UNIPUB, concebem a coesão como o emprego adequado de pronomes e de conjunções, os quais têm a função de estabelecer não apenas a conexão entre palavras e entre orações, mas também as relações de sentido que eles podem expressar. Uma terceira conclusão deve-se ao fato de os acadêmicos considerarem a vírgula, dentre os sinais de pontuação, como um fato que afeta a articulação do texto. Outra constatação é o fato de que esses alunos consideram a repetição de termos como problema e não como estratégia coesiva, provavelmente, induzidos pela questão do ENC/2001. Essas conclusões me levaram a considerar a presença de um discurso pedagógico e de um discurso que denomino discurso científico, o qual se caracteriza pela apresentação de uma terminologia gramatical e lingüística mais precisa sobre aspectos da língua. Os discursos se entrecruzam, portanto. Esse entrecruzamento já mostra a constituição heterogênea do discurso registrado nesses textos. Pode-se, naturalmente, pensar que esse entrecruzamento é produto de uma das leituras abertas pela própria questão. É possível. Isto, porém, não exclui a especificidade que os textos dos formandos dão a esse entrecruzamento. Não é, portanto, qualquer exemplar de discurso didático-pedagógico ou científico que é atualizado nos textos dos formandos. Os resultados mostram que a frequência

das atitudes normativa e apreciativa vem combinada com a frequência de uma certa noção de coesão, a saber:

- em textos de alunos de UNIPAR: a coesão consiste no uso adequado de elementos coesivos e conduz à coerência textual;
- em textos de alunos de UNIPUB: a coesão consiste no uso adequado de elementos coesivos e não tem relação com a coerência textual.

Quanto à presença de *palavras e/ou expressões não-específicas* como indícios de uma noção de coesão textual, sua caracterização foi marcada pela presença de palavras e expressões que remetiam à atuação das conjunções como elementos coesivos, às relações de sentido estabelecidas por esses elementos e à relação anafórica que pode ocorrer entre os elementos do texto, por isso foram consideradas como uma forma implícita da manifestação de noções de coesão textual.

Com essa análise, pôde-se constatar que no discurso desses alunos há a sugestão de uma noção de coesão textual, segundo a qual os elementos coesivos expressam relações de sentido. Além das referências implícitas à coesão textual, houve também referências explícitas à coerência textual. Constatou-se, também, que essas referências se manifestaram com um discurso predominantemente apreciativo, haja vista a indicação de problemas no texto-base com a provável intenção de sugerir sua correção, conforme Tabela 8. Nesse conjunto de textos também foi feito um levantamento de problemas e de soluções, cujo resultado está demonstrado na Tabela 9. De acordo com esse levantamento, a repetição de termos foi o problema de maior ocorrência em textos de ambos os tipos de universidades. Quanto às propostas de solução, em textos de UNIPAR predominou a adequação do uso da vírgula; já em textos de UNIPUB predominou a exclusão de termos. Por isso, apresenta-se também nesses textos a reprodução de um discurso didático, já que reproduz uma situação de um professor em sala de aula que se põe a corrigir o texto de um aluno, e a tentativa de apropriação de um discurso mais técnico.

Em relação à forma de manifestação por meio da heterogeneidade mostrada não-marcada, de acordo com o resultado da análise, subjaz, nas retextualizações, a seguinte noção de coesão textual: a coesão consiste no uso de recursos coesivos para manter a conexão entre as partes do texto e as relações de sentido. Esses recursos foram tomados como casos *de heterogeneidade mostrada não-marcada*. Com a utilização dos recursos citados, constatei que os alunos de UNIPAR e de UNIPUB procuraram solucionar os problemas apontados no texto-base, conforme análise feita nas justificativas dos tipos de textos Retextualização e

justificativa e Justificativa. Dentre os problemas, destacou-se a repetição de pronomes e de conjunções. Não coincidentemente, dentre os recursos utilizados no conjunto de textos sob a denominação Retextualização, destacaram-se os recursos da exclusão de expressões repetidas (pronomes e conjunções) e da elipse do pronome “eles”; já nas retextualizações do conjunto de textos Retextualização e justificativa, destacaram-se os recursos da substituição e da elipse. Pode-se dizer, com isso, que os alunos puseram em prática, por meio dos recursos empregados na produção das retextualizações, as propostas para solucionar os problemas apontados no texto-base.

Dessa forma, as retextualizações produzidas pelos formandos, embora sem palavras específicas ou não-específicas que façam menção à coesão textual, podem ser consideradas portadoras de indícios de noções de coesão textual que se representam pelo uso de recursos coesivos. Por meio desses recursos, os alunos procuram desenvolver um processo que envolve operações complexas, as quais interferem na construção do texto e de seu sentido (MARCUSCHI, 2003). No uso desses recursos, os alunos estabelecem uma relação de alteridade com um discurso mais técnico sobre os elementos coesivos, a sua função de estabelecer relações de sentido entre elementos do texto e os recursos coesivos empregados, num processo de coesão referencial e seqüencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para verificar a presença de noções de coesão textual nos textos de formandos do curso de Letras de universidades públicas e particulares do Brasil, assumi a concepção interacional de linguagem como campo de observação e orientei minha pesquisa para uma abordagem enunciativo-discursiva, apoiando-me no conceito de interacionismo dialógico bakhtiniano entre interlocutores e entre discursos. Em decorrência dessa relação interdiscursiva, recorri, também, ao conceito de heterogeneidade(s) enunciativa(s) de Authier-Revuz (1990 e 2004).

No que se refere à relação entre interlocutores, ficaram expostas, de acordo com as condições de produção do discurso dos formandos em Letras, as representações que fazem sobre a autora do texto-base, sobre a banca avaliadora do exame e sobre si mesmos. Por meio dessa representação, constroem para si uma imagem, já cristalizada, de um professor a corrigir o texto de um aluno (simulacro de uma situação de ensino-aprendizagem), na provável intenção de se submeterem – e assim passarem a imagem de professores – à avaliação de uma banca examinadora, representada, por sua vez, como a instituição máxima de regulação da educação, o próprio Ministério da Educação.

No tocante à relação entre discursos, evidenciaram-se as instâncias do *universo discursivo*, do *campo discursivo* e do *espaço discursivo*, conforme as vozes que atravessam o discurso desses alunos, dentre as quais se destacam a do discurso didático-pedagógico, no qual se insere um discurso prescritivo-normativo, e a do científico. A voz do discurso didático-pedagógico se caracteriza por reproduzir a voz de um professor que se põe a corrigir o texto produzido por uma menina de 10 anos e pela apropriação de uma meta-linguagem que confere a autoridade a esse professor a um dizer institucionalizado; a voz do discurso científico se caracteriza pela utilização de um discurso mais técnico, de uma terminologia mais precisa sobre aspectos da língua para se referir à coesão e à coerência textuais, visando atender à questão do ENC/2001, que solicitava a elaboração de uma justificativa para as alterações sugeridas com apoio de *noções lingüísticas*. Por meio desses discursos, o formando busca conferir ao texto consistência e credibilidade.

Ancorado, portanto, numa perspectiva enunciativo-discursiva, busquei pistas que marcassem a presença de noções sobre coesão textual, caracterizando, ao mesmo tempo,

diferentes *posicionamentos enunciativos* do formando, isto é, formações discursivas ligadas aos discursos didático-pedagógico e científico. Essa heterogeneidade, observada nos textos, foi caracterizada, de modo mais transparente, pelo uso de palavras e/ou expressões específicas, pelo uso de palavras e/ou expressões não-específicas e pelo uso de palavras e/ou expressões que não fazem menção nem específicas nem não-específicas à coesão textual. Tais formas foram tomadas como casos de *heterogeneidade mostrada marcada*. Outra forma de manifestação de noções de coesão ocorreu por meio dos recursos coesivos de elipse, de exclusão, de inclusão, de manutenção e de substituição. Como essa forma ocorreu de modo mais opaco, foi relacionada com a noção de *heterogeneidade mostrada não- marcada*.

Além dessas marcas, foi constatada também a presença de outras marcas nesses textos, representadas por expressões normativas, modalizadores e elementos metalingüísticos. Esse conjunto de marcas foi analisado como representativo de atitudes normativa, apreciativa e explicativa que o formando expressa diante do texto-base.

Considerando que pretendia verificar se houve leituras e manifestações de noções comuns, tendo em vista a comparação entre os resultados das análises das formas de manifestação da noção de coesão textual, cheguei a algumas conclusões, que organizei de acordo com as quatro questões que orientaram esta pesquisa:

(1) Como se manifesta, na produção escrita de formandos do curso de Letras, a presença ou a ausência de noções de coesão textual?

A leitura da questão da prova do ENC/2001 por parte dos formandos possibilitou a produção de textos/respostas nos formatos Retextualização (narrativa) e justificativa (dissertativa), Justificativa e Retextualização. Esses diferentes tipos de respostas ocorreram, provavelmente, devido à ambigüidade contida na questão. O formato predominante foi Retextualização e justificativa em ambas as esferas universitárias. Nesse formato, os formandos apresentaram uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e uma justificativa para as alterações propostas nessa retextualização.

Como ficou dito, essa leitura induziu, de acordo com o tipo de resposta (e de texto), ao uso de formas diferentes de manifestação de noções de coesão textual, ora por meio dos recursos lingüísticos que Authier-Revuz classifica como manifestação da *heterogeneidade mostrada marcada* (caso das repostas que contêm justificativas, por exemplo); ora por meio daqueles mais ligados à *heterogeneidade mostrada não-marcada*, nas retextualizações.

(2) A partir dos procedimentos lingüísticos utilizados, qual a concepção de coesão textual que fundamenta o discurso desses alunos?

A partir da análise dos procedimentos adotados por esses estudantes, de modo geral, considerando os diferentes tipos de textos e as diferentes formas de manifestação de noções de coesão textual, manifestaram-se no discurso desses acadêmicos diversas noções de coesão textual. No entanto, com base nos indícios encontrados, pode ser formulada a seguinte noção: *a coesão textual refere-se ao emprego adequado de elementos coesivos, dentre eles, ao dos sinais de pontuação. Segundo essa noção, a repetição não é considerada elemento de coesão e a coerência passa a ser uma consequência do emprego desses elementos.* Tal noção pode ser relacionada com a categoria *Coesão e Coerência textuais*, na qual se inserem autores como Beaugrande e Dressler (1981), Brown e Yule (1985), Charolles (1995) e Giora (1985), os quais apresentam uma distinção entre coesão e coerência, embora inter-relacionem esses fatores. No entanto, a noção formulada por meio de indícios levantados nos textos dos formandos tem ancoragem numa abordagem tradicional de linguagem, uma vez que impera no discurso desses alunos atitudes normativa e apreciativa. Desse modo, a apropriação da teoria se dá pela via de uma ancoragem estranha à concepção de coesão evocada nos textos, permanecendo a dúvida quanto a estar esta última vinculada a um saber repassado no ensino superior ou à habilidade de atribuição de um sentido tradicional para uma noção colhida a partir da simples menção presente na questão do exame.

(3) Ocorre a manifestação de noções semelhantes nos textos de estudantes de universidades públicas e nos de universidades particulares? Se essas noções forem diferentes, em que se diferenciam?

As noções de coesão textual parecem diferentes nos textos de alunos de ambos os tipos de universidades, mas, se de um lado, parece haver diferença, há, de outro, uma aproximação entre elas, variando, ambas as tendências, com as formas de manifestação:

i) no grupo de textos em que predominaram as formas de manifestação caracterizadas pelo uso de palavras e/ou expressões específicas ou não-específicas, as noções de coesão textual ocorrem de maneira mais transparente, uso este que foi associado à noção de *heterogeneidade mostrada marcada*. Estatisticamente, a noção que predomina nos textos de formandos de universidades públicas indica que a coesão textual consiste no uso adequado de elementos coesivos de forma a evitar a repetição de palavras (41,7% textos/UNIPUB). A noção que predomina nos textos de formandos de universidades particulares indica que a coesão textual consiste no uso adequado de elementos coesivos e, em decorrência desse uso, manifesta-se a coerência textual (30,3% textos/UNIPAR);

ii) no grupo de textos que se caracterizou pela manifestação caracterizada pelo uso dos recursos coesivos da *elipse*, da *exclusão*, da *inclusão*, da *manutenção* e da *substituição* (grupo de textos com retextualizações do segundo parágrafo do texto-base: 49 textos de retextualização e 100 textos de retextualização e análise), as noções de coesão textual ocorrem de maneira mais opaca, por isso foram associadas à noção de *heterogeneidade mostrada não-marcada*. Trata-se da manifestação de noções que não estão explícitas, mas que subjazem nas retextualizações por meio do emprego desses recursos. Dentre esses procedimentos, a *elipse* do pronome “eles” foi o predominante, tanto nos textos de alunos de UNIPAR, quanto nos de UNIPUB, provavelmente, porque os formandos perceberam que, com esse recurso, eliminariam a repetição desse pronome, causadora de ambigüidade num trecho do segundo parágrafo do texto-base.

Como se vê, nesta última forma de manifestação de noções de coesão, há uma convergência na atribuição de problema à repetição do pronome “eles”. Esse fato, ao materializar-se na retextualização do aluno, evidencia que a primeira forma de manifestação (centrada na repetição) também pode ter tido como fonte a simples dificuldade de interpretação desse trecho do texto-base e não, propriamente, uma noção mais formalizada de coesão proveniente de sua formação universitária.

(4) Qual a(s) concepção(ões) de língua(gem) que fundamenta o processo de ensino aprendizagem desses alunos?

A concepção de língua(gem) que embasa o discurso desses alunos nas intervenções que fazem no texto-base é uma abordagem tradicional, isto é, pode-se perceber a predominância da concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, uma vez que a postura dos formandos é analisar o texto-base tendo em mente uma forma de organização lógica do pensamento, sem considerar as condições de produção desse texto (Como foi produzido? Por quê? Em que contexto? Quem o produziu?). Nessa postura, ao considerarem que a autora desse texto não consegue se expressar de acordo com as regras que organizam logicamente o pensamento e, assim, as regras do bem falar e escrever, qualquer fato lingüístico que fuja a essa norma é considerado erro, levando à conclusão sobre a formação desviante desse texto. Pode-se perceber, também, influência da concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, já que, ao localizar problemas no texto-base, os formandos avaliam que a autora não conseguiu utilizar o código adequadamente, não conseguindo, por isso, se comunicar.

A partir das respostas às questões que orientaram esta análise, pode-se afirmar que as diferentes leituras e formas de manifestação de noções de coesão textual representam procedimentos de intervenção estabelecido pelos sujeitos da pesquisa e sugerem um redirecionamento do olhar do professor/pesquisador no processo de ensino/aprendizagem da escrita, no sentido de reavaliar sua participação nesse processo.

Essas constatações me levam a refletir sobre dois possíveis fatores responsáveis pelos resultados. O primeiro refere-se à questão da prova do ENC/2001, na qual vejo uma possível influência nas respostas dos alunos, pois, de acordo com seu enunciado, é solicitado que o aluno elabore um texto no qual deve propor alterações para o “problema dos elos coesivos” do segundo parágrafo. Em uma provável leitura, os alunos tomaram a questão como uma representação de uma situação de ensino-aprendizagem, em que a resposta a ela simula o acompanhamento de um aluno pelo professor em sala de aula, o que indica um procedimento didático. Outra provável leitura que o aluno faz da questão é que, se há problemas no texto-base, há erros, então é preciso identificá-los para corrigi-los, por isso essa leitura conduz a atitudes normativa, apreciativa e explicativa, as quais, na concepção de Yaguello (1988), indicam a posição do sujeito falante diante da língua. No caso desta análise, indicam a posição dos formandos diante da questão do texto-base. Esse fato me leva a afirmar que essas atitudes, devido à predominância de seu caráter de rejeitar formas tidas como desviantes da língua padrão e de emitir juízos de valor sobre a estrutura do texto-base, com menor incidência dos alunos para explicar/descrever um fato lingüístico, indicam uma formação acadêmica com base normativa, ou seja, uma formação cujo cerne é uma concepção de ensino de língua materna de acordo com uma perspectiva prescritivo-normativa. Como consequência, nos textos desses alunos há marcas lingüísticas denotadoras de uma relação entre um discurso didático-pedagógico, caracterizado pela normatividade, e um discurso científico, freqüentemente apreensível apenas por uma certa terminologia que já se vulgarizou.

Ainda sobre a questão, outro ponto influenciador refere-se à solicitação de uma justificativa para as alterações com “apoio de noções lingüísticas”. Esperar-se-ia que, como formandos do curso de Letras, revelassem a habilidade de justificar em função do domínio de uma teoria lingüística. No entanto, a atitude explicativa, ou descritiva, que poderia conduzir a uma teorização sobre coesão textual não foi a predominante. O fato é que os formandos apresentam noções lingüísticas difusas, noções fragmentadas, num misto de gramática normativa e terminologia lingüística. Justifica-se, portanto, a predominância do discurso didático-pedagógico sobre um discurso científico.

O segundo fator refere-se à formação acadêmica dos formandos, pois, se a prova avalia cursos de instituições e, como consequência, habilidades, competências e conteúdos de recém-formandos do curso de Letras, esperar-se-ia que apresentassem um domínio sobre esses aspectos. No entanto, o resultado da análise nos textos de alunos de ambos os tipos de universidades não conduziu a uma noção satisfatória de coesão textual, mas a “noções” difusas e fragmentadas de coesão textual.

Na comparação entre esses textos, tanto nos de alunos de UNIPAR, quanto nos de UNIPUB, o resultado da análise também indica que houve dificuldade desses alunos de se expressarem na modalidade escrita. Tal fato pode ser explicado pelo que ocorre no sistema de ensino brasileiro quanto à formação superior e pelo próprio processo de ensino vivenciado por esses alunos. Nesse sistema, de modo geral, muitos alunos cursam os ensinos fundamental e médio em escolas particulares, para ingressarem em cursos de universidades públicas; enquanto a maioria de alunos que cursa o fundamental e o médio em escolas públicas, quando ingressa em uma universidade, ingressa em cursos superiores de universidades particulares, e, na maioria das vezes, em cursos noturnos. Não é diferente com relação ao curso de Letras. Uma vez formados professores em universidades públicas, geralmente, os recém-formados retornam às escolas particulares para ministrar aulas; os que se formaram em universidades particulares, às escolas públicas. Esse cruzamento, entre diferentes procedências e diferentes destinos profissionais, não evita uma circularidade que está na própria concepção de linguagem que dá alento à representação social de escrita dominante na sociedade. Esse processo pode indicar a dificuldade desses alunos num sistema de avaliação como o do Provão e mostrar que os alunos formados em universidades públicas teriam, em tese, mais chances de resultados satisfatórios do que os que se formaram em universidades particulares. De qualquer modo, a diferença que pode haver no resultado da análise dos textos dos alunos dessas universidades não está diretamente relacionada ao percurso escolar do aluno, mas, principalmente, a uma certa circularidade na concepção de linguagem e na representação social de escrita que predominam na escola de modo geral.

Isto posto, concluo que o grito generalizante que emerge dos textos dos formandos do curso de Letras contra “o texto de uma menina de 10 anos” (“falta coesão”, “falta coerência”) ganha eco na forma fragmentada e confusa com que abordam a coesão, ora confundindo-a com a coerência, ora caracterizando-a como independente da coerência, ora se referindo aos elementos coesivos e às relações de sentido, ora apenas aos elementos coesivos. Trata-se de um discurso heterogêneo que traz no seu interior noções de coesão textual sem unidade, cuja concepção está ancorada em uma abordagem tradicional de linguagem.

A heterogeneidade desse discurso remete ao processo de ensino-aprendizagem vivido pelos formandos do curso de Letras de universidades públicas e particulares, mas não o relaciono apenas com o curso superior, relaciono-o também com o processo educacional completo que fez e faz parte da vida desses formandos. Nesse processo, chama a atenção, no discurso didático, a tendência à transformação do tratamento descritivo de um fato lingüístico em normativo, como no caso dos textos desses formandos em que a coesão textual transformou-se em desvio da norma padrão, confundindo-se com a busca de erro.

Ressalto, porém, que o dado mais significativo desta pesquisa não se situa no conteúdo que o discurso desses alunos apresenta sobre coesão textual, mas nos modos pelos quais os formandos se manifestam sobre esse tema. Explico melhor: embora um conjunto maior de textos com justificativas apresente uma noção de coesão difusa e misturada à gramática, à lingüística textual e à lingüística, conjunto classificado pelo uso de palavras e/ou expressões específicas e não-específicas, mais significativo para esta pesquisa se torna o fato de noções correlatas de coesão se revelarem por meio do uso dos recursos coesivos da elipse, da exclusão, da inclusão, da manutenção e da substituição nas retextualizações do segundo parágrafo do texto-base. Considero que há uma complementaridade dessas duas formas de manifestação das noções de coesão, de modo que as formas de *heterogeneidade mostrada marcada* e *não-marcada* representam-se, respectivamente, segundo dois modos de assunção da perspectiva prescritivo-normativa: em formas de distanciamento que definem o uso feito pelo outro (justificativas) e em formas de assunção, no uso exemplificado pela própria escrita (retextualização) do formando.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCS, 2004. p. 11-80.

BAGNO, M. Introdução: Norma lingüística & outras normas. In: _____. (Org.). **Norma Lingüística**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 09-21.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: _____. STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003. p. 13-84.

_____. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 30 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara. F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____. FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 01-09.

_____. Contribuição de Bakhtin às teorias do discurso. In; BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of Acces to Knowledge and Society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid: Espasa-Calpe S.A., 1982.

_____. (Comp.). **Lingüística del Texto**. Madrid: Arco Libros S.A., 1987.

BRANDÃO, H. H. N. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, B (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001. p. 59-69.

_____. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Como será a prova. In: **Revista do provão**, Brasília, n. 06, p. 12-13, 2001.

BROWN, G.; YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CASTILHO, A. T de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO, R. L. **Concepções e práticas de leitura de formandos em letras**. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto: leitura & escrita**. Tradução Charolte Galves, Eni Puccinelli Orlandi e Paulo Otoni. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 39-90.

_____. Cohesion, coherence et pertinence du discours. In: **Travaux de Linguistique**, Bélgica, nº 29, p. 125-151, 1995.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. **Cadernos da F.F.C.** Marília (SP), v. 6, n. 2, p. 165-185, 1998.

_____. A produção escrita de formandos em Letras: a experiência do provão. In: OLIVEIRA, M. de (Org.). **Língua Portuguesa em São Paulo: 450 anos.** São Paulo: Associação Editoria Humanitas, 2006. p.141-165.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2006.

COSERIU, E. Determinación y entorno. In: _____. **Teoria del Lenguaje y Lingüística General**. 2. ed. Madrid: Biblioteca Românica Hispânica, 1967. p. 282-323.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERNANDES, N. M. **O ensino aprendizagem da produção textual na 5ª série do ensino fundamental**: análise do processo e do produto. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999. Disponível em: <WWW.ple.uem.br/defesas/pdf/nmfernandes.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Lições do texto: leitura e redação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: ed. Vozes, 1972.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: _____.(Org.) **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. 3. ed., Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 143-179.

GIORA, R. Notes towards a theory of text coherence. **Poetics today**, v. 6, n. 4, p. 699-715, 1985.

HALLIDAY, M. A .K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. 10. ed. New York: Longman, 1990.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A coerência textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997a.

_____. **A inter-relação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997b.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOMESU, F. Argüição do texto O conceito de coesão em textos de universitários. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE PRÁTICAS ESCRITAS NA ESCOLA: LETRAMENTO E REPRESENTAÇÃO, 2., 2006, São Paulo. [**Simpósio**]... São Paulo: USP, 2006.

MAINGUENEAU, D. L' Archive. In: _____. **L'Analyse du discours**: introduction aux lectures de l'archive. Paris: Hachette, 1991. p. 09-28.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística Textual**: o que é e como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates, v. 1).

_____. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista de Letras da UFPR**, Curitiba, v. 56, n. jul/dez, p. 217-258, 2001. Versão revista do texto apresentado na IV Jornada do CELSUL-UFPR, nov.2000.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org.) **Gramática do Português Falado, VI: Desenvolvimentos**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2002. p. 105-141.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATÊNCIO, M. L. M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.) **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso**. Belo horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p. 221-231.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 311-351.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1987.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Observações esparsas sobre discurso e texto. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, n. 44, p.211-222, jan./jun. 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

YAGUELLO, M. Le sentiment de la langue. In: _____. **Catalogue des idées recues sur la langue**. Paris: Editions du Seuil, 1988.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, L. K. **Coesão e Coerência em Narrativas Escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. p. 284-293.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002. v. 5, p. 125-157.

_____. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: _____. (Org.). **BAKHTIN: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

_____; MELO, R. de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: _____. (Org.). **BAKHTIN: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.61-78

BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 265-273.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CALIS, O. G. T. **A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras**. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Lingüística**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

ESVAEL, E. V. da S. **Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula**. 2005. 121f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística Textual: Introdução**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FUCHS, C. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: algumas referências. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 7, p. 77-85, 1984.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1986.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Lingüística e Ensino do Português**. Tradução Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

KOCH, I. G. V. Lingüística Textual: retrospectiva e perspectivas. **Alfa - Revista de Lingüística**, São Paulo, vol. 41, p. 67-78, 1997.

_____. O Desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, vol. 15, n. Especial, p. 165-180, 1999.

LARA, G. M. P. **O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português**. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: _____.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 2, p. 101-142.

NEIS, I. A. Por uma gramática textual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, nº 44, p. 21-39, jun. 1981.

_____. Por que uma lingüística textual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, nº 60, p.7-12, jun. 1985.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores: Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 311-318.

_____.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores: Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

POSSENTI, S. Concepções de sujeito na linguagem. **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**, n.13, p. 13-30, 1992.

_____. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. **Alfa – Revista de Linguística**, São Paulo, n. 39, p. 45-55, 1995.

_____. Pragmática na Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 30, p. 71-84, jan./jun. 1996.

_____. Gramática e Política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Observações sobre Interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, p. 253-269, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso**. São Paulo: SIBi-USP, 2004. 110 p.

ANEXO

OFÍCIO INEP/DAES Nº 001708/2002

Brasília, 2 de abril de 2002

Senhor Professor,

Em atendimento à sua solicitação, e tendo em vista o interesse acadêmico do seu Projeto de Pesquisa “O Exame Nacional de Cursos e as Práticas de Leitura e Escrita de Formandos em Letras” estaremos repassando os dados solicitados no item A (caracterização dos produtores do texto com base no questionário respondido). Estamos autorizando a FCC a providenciar as cópias dos textos produzidos pelos graduandos, na parte discursiva da Prova do ENC de 2001, para constituir o acervo necessário aos seus estudos, com as devidas precauções para garantia do sigilo. Entretanto o custo dessas cópias deverá ser coberto, pois este Instituto não tem condições de financiá-lo. O senhor poderá procurar a Profa. Glória Maria Santos Pereira Lima, da FCC, para combinar os procedimentos, datas e cobertura dos custos.

Tão logo estudos sejam produzidos pelo senhor, este Instituto apreciaria conhecê-los.

Atenciosamente,

(assinatura)
Trancredo Maia Filho
Diretor da DAES

ILMO. SR.
Professor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Universidade de São Paulo
SÃO PAULO – SP

Fax (11) 3819-9026 goncor@terra.com.br

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)