



## COERÊNCIA EM REDAÇÕES ESCOLARES – AS QUATRO META-REGRAS DE CHAROLLES

Fabiana ESTEVES-NEVES (Universidade Federal Fluminense – UFF)

### Resumo:

De que forma os resultados dos estudos lingüísticos podem ser aplicados à real experiência em sala de aula, dotada de características tão peculiares? Com esse foco, a proposta desta breve pesquisa baseia-se nas quatro meta-regras de coerência textual propostas por Michel Charolles (1978) — repetição, progressão, não-contradição e relação — para analisar textos de alunos do Ensino Médio das escolas públicas. Articulando as meta-regras com contribuições de pesquisadores brasileiros, concluímos que a (não) coerência detectada ultrapassa o âmbito da construção do texto: precisa ser trabalhada no nível da tomada de consciência, pelo aluno, de seu papel de sujeito da palavra, envolvido em um processo de interação lingüística com propósitos bem definidos.

Palavras-chave: coerência, meta-regras, Charolles, redações.

### 1. Introdução

De que forma os resultados dos estudos lingüísticos podem ser aplicados à experiência em sala de aula, dotada de características tão peculiares? Como articular autores e abordagens para tentar dar conta das variáveis inúmeras que compõem as situações de produção escrita e os textos resultantes? Focando especificamente a coerência, é nesta intenção, ainda que ambiciosa para os limites de contexto e espaço, que se fundamenta este trabalho.

No artigo “Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)”<sup>1</sup>, Michel Charolles estabelece quatro meta-regras de coerência, que procuram explicar a chamada “boa formação textual”. Baseando-se nas meta-regras da *repetição*, *progressão*, *não-contradição* e *relação*, o autor analisa textos de alunos das séries iniciais e identifica os obstáculos mais comuns para a concretização da coerência. Além disso, relata as correções dos professores, levantando hipóteses sobre os motivos de suas intervenções. A interação configurada na escrita, portanto — o espaço de interlocução — aparece como fundamento e eixo da análise e da organização dos critérios.

Propomo-nos aqui a aplicar as quatro meta-regras a textos de alunos, porém, quanto à interlocução, tentaremos assumir não um olhar *sobre* o professor, mas o olhar *do* professor diante de tais textos. Isto é, procuraremos descrever de que forma o professor interpreta e constrói coerência nas redações e discutiremos as questões mais comuns desse leitor específico diante dos problemas de coerência nas redações escolares, contextualizando-os e cogitando soluções.

Para isso, será necessário considerar também a situação de produção das redações, bem

<sup>1</sup> CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Trad.: Paulo Otoni. *Langue Française*, Paris, nº 38, 1978. In: COSTE, D. Et al. (org). *O texto – leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.

como o contexto da preparação para o vestibular. Assim, valendo-nos de trabalhos de professores brasileiros sobre o tema, ensaiaremos algumas explicações sobre a (não) coerência em textos de alunos do Ensino Médio.

## 2. Embasamento teórico

Antes de detalhar as quatro meta-regras, Charolles observa que a coerência se constrói em dois níveis. No nível local ou microestrutural, são as frases de uma seqüência que devem estabelecer relações de coerência; já no nível global ou macroestrutural, as relações devem se dar entre as seqüências consecutivas. Portanto, os níveis micro e macroestrutural, conjugados determinam a coerência do discurso, pois um texto pode apresentar coerência local sem que haja coerência global.

O autor aponta ainda que, na construção da coerência, não só a natureza lógico-semântica deve ser considerada, mas também critérios pragmáticos que incluam os interlocutores, participantes do ato de comunicação textual. Assim, amplia-se a abordagem para o plano discursivo — o texto em situação.

### 2.1. Meta-regra da repetição (MRI)

“Para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita” (Charolles, 1978:49). Essas repetições conferem homogeneidade e continuidade ao enunciado.

Os recursos lingüísticos disponíveis para realizar as repetições, segundo Charolles, são:

2.1.1. *As pronominalizações*: um pronome pode retomar, anafórica ou cataforicamente, um termo da oração. As falhas mais comuns no emprego dos pronomes são:

- a) *anafórico puro*: o pronome não é percebido como elemento de retomada de nenhum termo anterior ou posterior, abrindo-se, então, um vazio na seqüência;
- b) *pseudo-catáfora*: um pronome, que inicialmente faz uma referência extra-textual, depois passa a retomar um termo intra-textual inadequadamente;
- c) *afastamento pronome/referente*: a distância entre o pronome e o nome a que se refere prejudica a compreensão;
- d) *ambigüidade referencial*: favorece o aparecimento daquilo que Charolles chama de “zona de incerteza”, pois prejudica a compreensão, já que o pronome pode se referir a mais de um termo, geralmente anterior. Segundo ele, esta é uma ocorrência muito comum em redações escolares.

2.1.2. *Definitivizações e referências dêiticas contextuais*: o uso do artigo definido e dos pronomes demonstrativos (em posição de adjetivo) possibilita a referência a um substantivo de uma frase ou seqüência para outra. Segundo o autor, os alunos demonstram aplicar esses

**VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA - 2004**

ALAB - Associação de Lingüística Aplicada do Brasil

procedimentos, às vezes excessivamente.

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

2.1.4 *As recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência*: enquanto as pressuposições são parte essencial do enunciado, inquestionáveis e resistentes à negação, as inferências são menos fortes, podendo ser negadas; além disso, podem relacionar-se ao léxico e costumam remeter a conhecimentos de mundo ou leis do discurso. Por isso, ambas são fortes fatores de coerência.

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

## 2.2. *Meta-regra da progressão (MRII)*:

“Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”. (Charolles, 1978:57). A progressão complementa a primeira meta-regra, já que a coerência do enunciado vai além da recorrência de elementos. Esse equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica é notadamente uma dificuldade para alguns alunos.

## 2.3. *Meta-regra da não-contradição (MRIII)*:

“Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência” (Charolles, 1978:59). Três tipos de contradições são apontados pelo autor:

### 2.3.1 *Contradições enunciativas*: referem-se ao quadro enunciativo, dividido em:

- a) *sistema de referência temporal*: a referência a um certo momento, em relação ao da enunciação;
- b) *modo de funcionamento discursivo*: a intervenção — ou não — do sujeito da enunciação no enunciado.

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

2.3.2 *Contradições inferenciais e pressuposicionais*: configuram-se quando, a partir de uma proposição, é possível deduzir outra que contradiz um conteúdo semântico posto ou pressuposto em outra proposição próxima. Ainda que tais mecanismos se construam de forma particularmente sutil, essas contradições, segundo Charolles, são incomuns em textos infantis.

Outra observação do autor é o caráter pouco rígido da distinção entre verdadeiro e falso na realidade. Ao contrário da lógica, que delimita pólos bem distintos, o discurso em funcionamento admite certas contradições de fatos, manifestadas mais ou menos claramente. Isto é, são discursos coerentes, mas fundamentados em proposições opostas, como no caso das ambivalências em psicanálise, citado pelo autor. Ou seja, a contradição em si não é um fator de incoerência, mas pode tornar o discurso incoerente em situações nas quais a realidade não é ou não pode ser contraditória.

2.3.3. *Mundo(s), representações do mundo (e dos mundos) e contradição*: para o autor, certas contradições só podem ser explicadas a partir nas noções de mundo(s) e de representação que vão além do campo lingüístico. Por razões teóricas e de clareza, Charolles distingue:

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

b) *Contradições de representações do mundo e dos mundos*: este tipo de contradição tem caráter essencialmente pragmático, pois refere-se à imagem que os interlocutores fazem do mundo de referência. Além disso, esse conhecimento não se restringe ao mundo dito real, mas estende-se para o campo da verossimilhança, característico da ficção.

O interesse maior aqui é a interlocução — o confronto entre as representações de mundo do aluno-autor e as do professor-leitor: como o professor procura interpretar essas representações, e que influência exerce essa leitura sobre a avaliação dos textos?

2.4. *Meta-regra da relação (MRIV)*:

“Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados.” (Charolles, 1978:71-2). De natureza essencialmente pragmática, a “avaliação de congruência” de uma seqüência depende exclusivamente da percepção das relações entre os fatos, o que a torna bem pouco rígida. Uma boa maneira de se detectar uma não-relação é tentar ligar duas frases por conectores, já que, em

termos lingüísticos, as relações costumam ser explicitadas por esses elementos.

## 2.5. Estratégias de aplicação das meta-regras de coerência

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

## 3. Descrição do corpus e do contexto de produção

Como *corpus*, selecionamos 6 textos de alunos em preparação para o vestibular no ano de 2002. Eles freqüentaram o Curso Pré-Universitário Popular Zumbi dos Palmares, no bairro de São Domingos, Niterói. O curso, gratuito, funciona aos sábados e é voltado para estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas. Entre os autores dessas redações, há dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades entre 20 e 25 anos (4) e 30 e 40 anos (2). Os quatro primeiros já haviam concluído o Ensino Médio entre dois e três anos antes e os dois últimos já o haviam feito até 10 anos antes. Entre os seis, pelos menos quatro alunos trabalham.

Após a leitura da proposta, os alunos tiveram entre 30 e 40 minutos para escrever, individualmente e sem intervenção da professora.

## 4. Análise das redações

A partir dos textos propostos e do tema “Tudo são escolhas. Felicidade é o melhor cosmético?” (UFF-2002), os alunos elaboraram as redações, das quais apontaremos os exemplos mais representativos a nosso ver.

### 4.1. Meta-regra da repetição (MRI)

#### 4.1.1. As pronominalizações:

Há casos bem sucedidos, como (1): “(...) doenças relacionadas ao uso de anabolizantes, regimes, uso de cosméticos indiscriminadamente, e a prática de atividades física sem orientação médica *tudo* em busca de um corpo perfeito.” (Redação 1, 2º parágrafo). No entanto, os problemas aparecem especialmente no emprego do pronome relativo: (2) “A qualidade de vida esta relacionada a fatores fisiológicos, psicológicos e ambientais *no qual* excessos podem causar problemas de saúde.” (R. 1, 1º parágrafo); (3) “Alem de se exercitar na musculação tomam anabolizante *na qual* acabam prejudicando o proprio corpo (...)” (R. 3, linhas 11-13). É o que

**VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA - 2004**

ALAB - Associação de Lingüística Aplicada do Brasil

Charolles denomina “anafórico puro”, aquele que não retoma nenhum elemento na seqüência, instaurando um vazio e quebrando a continuidade.

#### 4.1.2. *Definitivizações e referências dêiticas contextuais:*

Como as crianças analisadas por Charolles, os adultos também demonstraram dominar esse recurso, aplicando-o com freqüência: (4) “A qualidade de vida esta relacionada a fatores fisiológicos, psicológicos e ambientais no qual excessos podem causar problemas de saúde. Os excessos são provocados principalmente pela busca de um padrão considerado ideal (...)” (R.1, 1º e 2º parágrafos). (5) “(...) tudo em busca de um ‘corpo perfeito’. Essa busca do padrão de beleza (...)” (2º e 3º parágrafos)

4.1.3. *As substituições lexicais:* em geral, aparecem como acréscimos à repetição do lexema, com definitivização (“busca de um ‘corpo perfeito’ – busca do padrão de beleza”). Mas há também o emprego de hiperônimos, adequado em: (6) “(...) esses *anabolizantes* para o homem pode provocar a impotência sexual e não é só eles que usar esses tipos de *remédios*” (R. 4, linhas 12 - 16); e (7) “Os *meios de comunicação* estão utilizando (...). A *mídia* criou um esteriótipo (...)” (R. 5, 1º e 2º parágrafos).

Ainda assim, a freqüência de repetições lexicais, particularmente nas redações 1, 2 e 4, leva-nos a observar, senão certa restrição vocabular, pelo menos pouca reflexão sobre o problema por parte dos alunos, além de falta de releitura.

4.1.4 *As recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência:* como apontado por Charolles, um dos maiores problemas diz respeito à aceitação, pelo aluno, das pressuposições e inferências suscitadas pelos textos-base. A partir da proposta UFF-2002, podemos fazer algumas observações.

O texto 1 da proposta (“O preço dos excessos”) sugere que o estímulo ao culto do corpo consiste em uma estratégia de marketing: “Hoje em dia a mídia *vende* esses dois modelos como o ideal a ser atingido (...)”, e que esse modismo é extremamente prejudicial aos jovens: “O que mais se vê, no entanto, são *notícias alarmantes* sobre os *malefícios* à saúde que esta *moda* vem causando”.. O último período é categórico: “Quem escolhe passar várias horas por dia perseguindo visual ideal *terá que* se descuidar ou do trabalho, ou do estudo, ou da vida cultural, ou da social. *Tudo são escolhas.*” [grifos nossos]. Ou seja, infere-se que é impossível conciliar o culto ao corpo e o “culto à mente”.

Embora não seja raro que pessoas obcecadas com o físico se descuidem do intelecto, não se pode generalizar que é impossível equilibrar os dois aspectos. Da forma como está enunciado o argumento, porém, é provável pensar que a “escolha” deva ser radical — e a opção “ideal” certamente não seria o corpo. O segundo texto da proposta (“Defesa pessoal”) de certa

forma contrabalança esse posicionamento, mostrando a necessidade de se cuidar do físico para manter o bem-estar. Mas, como se apresenta em forma de dicas e não de uma seqüência argumentativa, o segundo texto parece não ter servido de contraponto na análise dos alunos que, de um modo geral, assumiram o posicionamento do texto 1. Não seria essa, então, uma das causas da quase total paráfrase que se vê em algumas redações? Isto é, diante de um argumento categoricamente defendido, os alunos o tomam como verdade e não se arriscam a contestá-lo. Como exemplo, trechos da redação 5:

(8) “Correndo atrás da felicidade

A felicidade, atualmente, é mais do que um estado de espírito. Os meios de comunicação estão utilizando galãs com corpos esculturais, e modelos super magras em suas novelas e comerciais. (...)

Muitas pessoas sofrem em academias e fazem dietas mirabolantes em busca de um corpo perfeito, sem pensar nos malefícios que isso acarretará. (...)

Para a construção de um corpo perfeito, precisa de tempo, por isso, alguns indivíduos sobrecarregados com o tempo, abandonam escola, trabalho, amigos, família tornando-se escravos do próprio corpo.

É recomendado, o exercício moderado e uma dieta balanceada, mas o mais importante, é que o indivíduo se sinta feliz consigo mesmo”. (R. 5)

#### 4.2 *Meta-regra da progressão (MRII):*

Pudemos detectar falta de progressão tanto em nível microtextual quanto macrotextual, como se a ocorrência no primeiro nível desencadeasse o fenômeno no segundo. Citamos trechos da redação 1, que mantêm uma “circularidade velada”:

(9) O Padrão estético e a qualidade de vida

A qualidade de vida esta relacionada a fatores fisiológicos, psicológicos e ambientais no qual excessos podem causar problemas de saúde.

Os excessos são provocados principalmente pela busca de um padrão considerado ideal que vem provocando malefícios a saúde como doenças relacionadas ao uso de anabolizantes, regimes, uso de cosméticos indiscriminadamente, a prática de atividades física sem orientação médica tudo em busca de um “corpo perfeito”. (R. 1).

Outros autores nos ajudam a compreender as razões da redundância no texto. Segundo Pilar (2002), o gênero “redação de vestibular” apresenta características próprias que devem ser observadas pelo aluno-autor para corresponder à expectativa dos avaliadores, uma das quais é a correspondência com o tema proposto. No entanto, diante de um leitor-avaliador, sobre o qual não tem conhecimento preciso (Júdice, 1997:29), o aluno supõe que não deva emitir opinião própria, para não se arriscar a apresentar uma idéia oposta à do avaliador e ser assim “punido”. Mantém-se, então, na repetição das idéias, no “figurino social” (Júdice, 1997:32), também por acreditar que haja uma única opinião ou visão do mundo (Val, 1991:124), que ele deve “adivinhar” para “acertar” na redação.

#### 4.3 *Meta-regra da não-contradição (MRIII):*

#### 4.3.1. *Contradições enunciativas:*

Problemas quanto ao modo de funcionamento discursivo aparecem em (10) “Sera que com isso neste momento traz a felicidade por isso se mostra o físico para as pessoas mais não se sentir bem porque  *você não se mostra como você é na verdade*” (R. 4, linhas 26-31). Ou seja, ao longo do texto, o mundo é visto enquanto fato autônomo, como se se apagassem as pessoas do locutor e do receptor; no entanto, este último é inesperadamente invocado, o que gera uma ruptura na coerência macrotextual.

Pilar (2002:160) aponta uma possível explicação, comentando sobre a função interpessoal da linguagem (proposta por Halliday & Hasan, 1985, p. 14 – apud Pilar), “que identifica em que medida o autor do texto engaja-se no assunto discutido e de que maneira ele estabelece a relação com o leitor para convencê-lo da validade das opiniões que propõe”. Diante da necessidade de defender sua idéia perante o leitor-avaliador e da falta de um ponto de vista pessoal (já que se repetem as idéias do texto-base), o aluno-autor apela para o recurso à pessoa do leitor e às atitudes dele, procurando conquistar sua adesão e, até, mudança de atitude. Esta é apenas uma hipótese, baseada em inferências, mas que procura se fundamentar no aspecto interativo da produção textual.

#### 4.3.2. *Contradições inferenciais e pressuposicionais:*

O trecho seguinte mostra-se evidentemente contraditório: (11) “(...) as pessoas se esquecem que  *para ser feliz não basta ter um corpo bonito ou um belo par de olhos azuis*, precisa estar bem consigo mesmo e ter principalmente Deus e muito amor no coração. Mas todas as  *pessoas precisam buscar sua felicidade, mesmo que as vezes seja por apenas um simples visual*, pois todos tem o direito de buscar sua felicidade como for”.

Uma causa provável seria a falta de uma releitura e avaliação do trecho pelo próprio autor. Ou também é possível que a contradição tenha sido motivada pela inexistência de um planejamento da escrita, que ordenasse o “fluxo do pensamento”, gerador de incoerências como essa.

#### 4.3.3. *Mundo(s), representações do mundo (e dos mundos) e contradição:*

Embora não tenhamos encontrado contradições de mundos evidentes, parece-nos que as representações de mundo feitas pelos alunos estão mais sujeitas a lacunas na coerência. Por ser este um aspecto pragmático, a análise pode parecer um tanto subjetiva; de qualquer forma, tentaremos mostrar em que nos causam estranheza representações como (12): “Só que as pessoas se esquecem que  *para ser feliz não basta ter um corpo bonito ou um belo par de olhos azuis, precisa estar bem consigo mesmo e ter principalmente Deus e muito amor no coração. (...) Por isso, é bom sempre lembrar que o amor, a paz, a saúde estão de mãos dadas com a*



*felicidade (...)*. (R. 2, 3º parágrafo).

Tais ocorrências envolvem os conhecimentos e experiências prévias do aluno-autor; nas palavras de Júdice (1997:33), “o texto só revela o que foi escolhido, como resultado da ideologia e da vivência que norteiam a produção do discurso (...)”. Portanto, “no caso da redação de vestibular, o texto é configurado de acordo com o repertório cultural e lingüístico de seu produtor”. Assim, percebemos uma forma simplista de encarar a realidade, como se tudo se pudesse resolver com soluções prontas e não houvesse outras implicações de ordem social, econômica e psicológica, por exemplo. Muito mais do que acreditar na força de “Deus e do amor no coração”, o aluno-autor precisa *saber dizer* isso sem denotar ingenuidade ou falta de argumentos mais consistentes.

Quanto ao papel do professor-leitor, impõe-se que participe do mundo representado do aluno para que consiga estabelecer coerência no texto. É imprescindível levar em conta que o estudante vem de classe social baixa, freqüenta ou freqüentou escola pública de má qualidade e tem pouquíssimo acesso à palavra escrita e à reflexão consistente sobre ela. Se por um lado a noção dessas características deve ajudar o professor a contextualizar o discurso subjacente às redações, por outro não pode significar um fator de acomodação: não é porque as condições sociais são difíceis de serem alteradas que o professor pode justificar a fala clichê do aluno e se conformar com ela. Pelo contrário, é nesse caso que precisa buscar estratégias mais complexas, de leitura (de mundo e de textos verbais e não-verbais), expansão do vocabulário, métodos de estudo e acesso a manifestações culturais diversas, entre outras. Este deve ser o ponto de maior interesse docente: o que o aluno diz? por que o diz? como, concretamente, facilitar a esse aluno o acesso a outros discursos?

#### 4.4. *Meta-regra da relação (MRIV)*

Embora sutil, a falta de relação prejudica a coerência no seguinte trecho: (13) “O mais importante do ser humano é a evolução. E a capacidade de aperfeiçoar-se; não devemos apenas ficar limitado em coisas passageiras. O ser humano envelhece, sua forças física diminui, mas se ele tiver tido um bom aproveitamento em certas áreas profissionais; ele poderá ainda sim, produzir bons frutos.” (R. VI, 1º parágrafo).

Os dois primeiros períodos desenvolvem o tópico “evolução e aperfeiçoamento do ser humano”. Os seguintes falam sobre a capacidade humana, que se mantém mesmo com o envelhecimento. À primeira vista, e da maneira como estão enunciadas, as duas idéias não têm relação direta, e por isso não é possível estabelecer imediatamente a coerência. Com várias releituras, porém, o professor pode inferir que, talvez, o aluno pretendesse relacionar a evolução e aperfeiçoamento humano com a capacidade de adaptação à velhice e à menor força física.

Portanto, novamente entra em cena a cooperação do professor, restabelecendo a coerência no espaço de interlocução com o aluno. Pelo nosso contato com as redações e seus

autores, percebemos que a falta de relação entre períodos é uma ocorrência freqüente, e que parece estar ligada à dificuldade dos alunos de, segundo eles mesmos, “passar as idéias para o papel”. Falta-lhes uma percepção detalhada dos vários aspectos dos argumentos, para que consigam estabelecer conexões entre uns e outros, captando as sutilezas dos pressupostos e inferências. Cabe ao professor estimular essa percepção primeiramente na leitura, apresentando aos alunos estratégias de interpretação, pressuposição e inferência, para que possam estabelecer congruência entre as idéias lidas e, assim, organizar coerentemente a argumentação na escrita.

## 5. Conclusão

De início, pareceu-nos bastante difícil aplicar as quatro meta-regras às redações; seria possível que o fato de o artigo de Charolles ter sido escrito com base em textos de alunos das séries iniciais tivesse alguma influência, mas essa restrição não se mostra adequada do ponto de vista da pesquisa acadêmica. Na verdade, os aspectos envolvidos na produção e recepção de cada grupo de textos em particular (as redações de vestibular, por exemplo) apresentam variáveis bastante peculiares, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento prévio dos alunos e suas experiências anteriores com a palavra escrita.

Sobre isso, salta aos olhos a importância de se conhecer profundamente a realidade desse aluno, para interpretar não só seu texto, mas as condições em que é produzido. Disso depende um ensino que não seja paliativo, mecanicista ou “pronto-socorro”, mas que dialogue genuinamente com esse aluno-autor e o ajude a dizer-se.

Aliás, a chave parecer ser exatamente a tomada, pelo aluno, de seu lugar de autor, de “dizente”, aquele cuja palavra realmente importa, e não apenas preenche um espaço de uma tarefa obrigatória. No dizer de Coracini (1999:70), “a ‘naturalização’ das relações interativas em sala de aula, ignorando (ou melhor, abafando, ainda que inconscientemente) as relações de poder que provocam o silenciamento dos alunos, impede que os mesmos se transformem em ‘autores’ de seus textos.” A palavra em sala de aula precisa não só ser escrita, mas dita e ouvida por seu autor e pelos receptores em potencial, os demais colegas, para que seja instrumento de construção do raciocínio, de aquisição do conhecimento, enfim, de afirmação do indivíduo que toma a iniciativa de dizer, mais do que alguém forçado a externar uma palavra que não é sua para atender às circunstâncias.

Concluimos, portanto, que um dos caminhos para o estabelecimento da coerência no texto é, antes de tudo, a construção da congruência entre os propósitos da escrita (aqui, a redação para o vestibular) e os objetivos do aluno no papel de sujeito da sua palavra. E, principalmente, a ocupação efetiva, por esse mesmo aluno, do lugar de autor, que quase sempre se mostra vago em seu texto.

## Referências bibliográficas

- Charolles, M. 1978. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Trad.: Paulo Otoni. *Langue Française*, Paris, nº 38, 1978. IN: D. Coste et al. (org). 1988. *O texto – leitura e escrita*. Pontes.
- Coracini, M. J. R. F. 1999. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. IN: V. J. Leffa & A. E. Pereira. *O ensino de leitura e produção textual*. EDUCAT.
- Halliday M. A. K. & Hasan, R. 1985. *Language, context and text: aspects of language in a social perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Júdice, N. 1997. Redação no vestibular: fatores intervenientes no processo de produção / leitura de textos. IN: *Cadernos de Letras da UFF*, n. 14. EDUFF.
- Pilar, J. 2002. A redação de vestibular como gênero. IN: \_\_\_\_\_; J. L. Meurer & D. Motta-Roth. *Gêneros textuais*. EDUSC.
- Val, M. G. C. *Redação e textualidade*. 1991. Martins Fontes.