

Discurso do outro e descontinuidade de sentidos em texto monográfico de estudantes de Letras

José Cezinaldo Rocha Bessa¹

Resumo: Neste artigo investigamos as implicações decorrentes de problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante para a construção de sentidos da trama textual da seção de fundamentação teórica de textos monográficos. Fundamentados teoricamente em postulados de Bakhtin (1990, 2000, 2004), em estudos de Maingueneau (1996) e Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) e em pressupostos da Linguística do Texto apontados por Charrolles (1988), Van Dijk (1997), Beaugrande e Dressler (1997), Koch (2002, 2004), entre outros; analisamos um *corpus* constituído por 11 (onze) seções de fundamentação teórica de monografias produzidas por estudantes de Letras. As análises apontam que os recorrentes problemas de descontinuidade de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que atravessam a seção de fundamentação teórica dos textos monográficos prejudicam a progressão temática ao longo do plano seqüencial da seção, dificultando a construção da coerência tanto no nível da microestrutura como da macroestrutura textual.

Palavras-chave: Discurso do outro. Descontinuidade de sentidos. Texto monográfico. Letras.

Considerações iniciais

O presente artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado “Referência ao discurso do outro: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monografia”, na qual objetivamos analisar e interpretar problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante e explicitar implicações decorrentes desses problemas para a construção do sentido da trama textual da seção de fundamentação teórica em textos monográficos. Neste artigo focalizamos especificamente as implicações dos problemas de relações de sentido para a construção do sentido da trama textual da seção de fundamentação teórica, procurando destacar que o uso inadequado do discurso do outro, em especial do discurso citado direto, acarreta problemas de

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professor Assistente I do Departamento de Letras, do *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: cezinaldobessa@uern.br.

descontinuidade de sentido na tessitura da seção de fundamentação teórica do texto monográfico.

Na pesquisa que empreendemos, situados no âmbito dos estudos desenvolvidos em Lingüística Aplicada, analisamos questões de uso da linguagem, mais especificamente aqueles diretamente relacionados ao uso do discurso do outro em produções de textos escritos, em um contexto social específico, a saber: o contexto acadêmico. Nesse sentido, analisamos um *corpus* constituído por 11 (onze) monografias produzidas por alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Letras, da habilitação em Língua Portuguesa, do *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no período que compreende os anos de 2003 a 2005. Norteou nossa investigação a compreensão de que a referência ao discurso do outro é uma necessidade que se impõe a grande parte dos textos acadêmicos, principalmente quando o seu autor é um iniciante na produção científica, uma vez que este precisa do respaldo da autoridade da área para fundamentar o seu dizer, até porque, de acordo com Amorim (2001, p. 177), “não se pode conceber um texto que não explicita suas relações com outras teorias”. Além disso, assumimos como pressuposto básico que se faz necessário que a referência ao discurso do outro seja feita de forma a estabelecer uma coerência semântica entre os discursos – o do enunciador (o produtor da monografia) e o do outro ao qual ele se reporta –, de modo que o discurso do outro fundamente o projeto de dizer do enunciador do texto, sob pena de comprometer a qualidade e a credibilidade do texto produzido.

Como respaldo teórico, temos os postulados de Bakhtin (1990, 2000, 2004), especialmente as discussões sobre dialogismo e sobre discurso citado; os estudos de Maingueneau (1996) e Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) sobre o discurso citado/relatado; e pressupostos da Lingüística do Texto apontados por Charrolles (1988), Van Dijk (1997), Beaugrande e Dressler (1997), Koch (2002, 2004), entre outros estudiosos da linguagem.

1. O caráter dialógico dos enunciados

Os estudos sobre o caráter dialógico da linguagem, e aí incluindo as investigações sobre discurso citado/relatado, têm se revelado uma linha de estudo bastante fecunda no campo da Lingüística e da Lingüística Aplicada, o que tem resultado numa vasta produção científica, como comprovam, nesses últimos anos, as publicações em anais de eventos nacionais e internacionais, em revistas especializadas e em diversos livros, demonstrando, portanto, a relevância do empreendimento de estudos acerca dessa temática.

Orientados em grande medida pelos pressupostos do dialogismo bakhtiniano, esses estudiosos assumem a posição de que a referência ao discurso do outro é uma prática comum na vida das pessoas; trata-se de uma inevitável dimensão da linguagem humana que aparece do diálogo informal num bar entre amigos a formas comunicativas mais complexas como o discurso jurídico, o discurso político, entre outros, o que acentua, portanto, que toda e qualquer forma de interação humana é constitutivamente dialógica. Em consonância com essa posição, partimos da compreensão de que o que dizemos, em qualquer instância comunicativa que seja, ecoa sempre as palavras de outrem, retoma outros textos; em outros termos, sempre que falamos, habitam em nossas palavras outras vozes que não a nossa. É isso que nos faz entender Bakhtin (2000) quando sublinha que as nossas palavras não são “objetos virgens, ainda não designados”; elas se cruzam e se encontram com as palavras do outro. Esse outro é, portanto, pelo prisma bakhtiniano, uma dimensão constitutiva da linguagem, de modo que podemos afirmar que todo enunciado que produzimos se caracteriza como sendo constitutivamente dialógico.

Para Bakhtin (1990), a orientação dialógica se apresenta como um fenômeno característico, natural de todo discurso, como uma condição da interação humana em seus mais diversos modos. O autor fala inclusive ser todo discurso duplamente dialógico. Essa dupla orientação dialógica do discurso se explica em termos de relações que todo discurso estabelece com os discursos produzidos anteriormente, bem como com os discursos ainda por serem produzidos. Assim sendo, a presença das vozes do outro no discurso se dá tanto em relação ao “já dito” como também em relação à antecipação de uma resposta, enquanto dimensões de todo diálogo.

Referindo à orientação dialógica dos enunciados para o “já dito”, Bakhtin (2004) desenvolve estudo sobre o discurso citado, compreendendo-o como o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, ao mesmo tempo, *um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*, em que discorre sobre o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre tomando como base a análise do texto literário.

Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), por exemplo, apoiando-se em Bakhtin, mais precisamente no seu conceito de dialogismo, estuda a alteridade no discurso, ou seja, a presença do outro no discurso, a partir do que ela propõe chamar de heterogeneidade enunciativa. Na abordagem de Authier-Revuz, a heterogeneidade enunciativa compreende a distinção de duas formas de presença do outro no discurso: heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. De acordo com a autora (1990), heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada representam duas ordens de realidades diferentes: a dos processos

reais de constituição de um discurso e a dos processos menos reais, de representação, em um discurso, de sua constituição. Em outras palavras, enquanto a heterogeneidade constitutiva corresponde à manifestação de um outro que atravessa constitutivamente o discurso, mas que se esconde, que não se deixa mostrar na superfície lingüística, a heterogeneidade mostrada remete à presença explícita do outro na seqüência do discurso. Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) descreve as formas de heterogeneidade mostrada, que compreendem o que a autora denomina de discurso relatado, ou seja, os modos de representação de um discurso outro (doravante RDO), destacando entre esses modos o discurso direto, o discurso indireto, o discurso indireto livre, as glosas, a ironia, a modalização do discurso em discurso segundo, entre outros.

Seguindo o pensamento de Authier-Revuz (2004), podemos entender que o discurso citado direto é, pois, uma forma de menção, de trazer, à cena enunciativa, as palavras de um outro, que fala em outro lugar e em outro determinado momento. Maingueneau (1996) elucida essa questão destacando que o discurso em estilo direto supõe a repetição do significante do discurso e conseqüentemente a dissociação entre as duas situações de enunciação: a citante e a citada, provocando, assim, a coexistência de dois sistemas enunciativos autônomos, cada um deles conservando seus dêiticos e suas marcas próprias de subjetividade. Corroborando a posição de Authier-Revuz (2004), Maingueneau (1996) afirma que o que caracteriza o discurso direto é o seu funcionamento autonímico: aquele que cita faz menção do que foi dito pelo enunciador citado, remetendo a duas situações de enunciação: a do uso e a da menção; diferentemente da citação em discurso indireto, na qual quem cita faz uso das próprias palavras para reproduzir o que o outro disse, remetendo, assim, a apenas uma situação de enunciação: a do uso.

2. Da construção de sentidos: revisitando conceitos de coerência textual

Os estudos atuais em Lingüística Textual têm procurado rever alguns dos fundamentos de sua teoria, conseqüência mais direta dos desdobramentos do diálogo desse campo dos estudos lingüísticos principalmente com os pressupostos das Ciências Cognitivas, inserindo-se no que Koch (2004) denomina de “a perspectiva sociocognitiva-interacionista”. Nesse contexto de revisão de posições, podemos incluir o próprio conceito de texto. Em relação a esse conceito, o que se observa, a partir de Koch (2004), é que a Lingüística Textual, ao longo dos anos, tem convivido com uma ampliação significativa de tal conceito. Koch (2004) destaca que são várias e diferentes as concepções de texto que fundamentaram os estudos da

Linguística Textual, ressaltando, contudo, o imbricamento dessas concepções em determinados momentos.

Uma decorrência natural disso é pensar que também não podemos falar de apenas um conceito de coerência, mas de diversos conceitos de coerência, os quais estabelecem entre si muito mais aproximações que distanciamentos, como podemos perceber a partir das posições dos estudiosos que trazemos à baila nesta discussão e que nos auxiliarão no trabalho de análise.

Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 135), a coerência não é entendida como uma propriedade do texto, como sustentavam os estudiosos ligados às análises transfrásticas, e sim como resultado de processos cognitivos entre os usuários do texto. De acordo com eles, a coerência “concerne aos modos como os componentes do ‘mundo textual’ e os conceitos e relações que subjazem à superfície textual são mutuamente acessíveis e relevantes”. Os autores compreendem que o sentido do texto não está na sua materialidade linguística, mas que se constrói na interação entre os conhecimentos que apresenta e o conhecimento de mundo de seus usuários. São eles também que ressaltam ser a continuidade de sentido a base da coerência. Enfatizam que se há uma unidade de sentido no todo do texto quando este é coerente, então a base da coerência é a continuidade de sentido, a qual se estabelece através da interação entre o artefato linguístico, os processos cognitivos e os fatores sócio-culturais.

Schmidt (1978), por sua vez, afirma que a coerência textual trata-se de uma estrutura-em-profundidade lógico-semântica. Segundo ele, a coerência lógico-semântica é uma condição necessária para toda atuação verbal eficaz ao nível da comunicação. Por fim, admite que, para um conjunto de enunciados constituir um texto coerente, é preciso que nele seja mantida uma intenção e que esta seja reconhecida pelos parceiros da interação.

Charrolles (1988), ao discutir problemas de coerência em textos produzidos por alunos da escola fundamental francesa, apresenta uma proposta de compreensão da coerência textual assentada em quatro meta-regras, quais sejam: (i) meta-regra da repetição – “para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita” (p. 49); (ii) meta-regra da progressão – “para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada” (p. 57); (iii) meta-regra da não-contradição – “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” (p. 60);

e (iv) meta-regra da relação - “para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados” (p. 71-72).

Nesse mesmo texto em que aborda as meta-regras, Charrolles (1988) tece algumas considerações sobre a coerência. O autor, focalizando o aspecto da coerência e linearidade textual, coloca-nos sobre a necessidade de se levar em consideração, em uma reflexão sobre a coerência do texto, a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. Para o autor, a coerência envolve relações de ordem, essencialmente a relação “preceder” (que indica que a coerência do “seguido” é função do “precedente”) e acessoriamente a relação inversa, que é, de acordo com ele, derivada do primeiro segundo um processo transformacional apropriado. Charrolles (1988) discorre, ainda, sobre os níveis de organização textual: o macroestrutural e o microestrutural, postulando que a coerência se dá nesses dois níveis: (i) no nível microestrutural (local) – diz respeito exclusivamente às relações de coerência que se estabelecem, ou não, entre as frases (sucessivamente ordenadas) da seqüência; e (ii) no nível macroestrutural (global) – refere-se às relações que se estabelecem entre as seqüências consecutivas.

Charrolles (1988) salienta, porém, que a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global, pois ele acredita que um texto pode ser coerente microestruturalmente sem ser coerente macroestruturalmente. Para esse autor, portanto, coerência textual no nível macroestrutural ou global se constrói pela associação de uma seqüência de macroestruturas e microestruturas coerentes.

Muito próximo dessas posições de Charrolles (1988) encontram-se algumas das proposições de Van Dijk (1997). Este defende que uma seqüência de orações se torna coerente ao satisfazer certas relações semânticas. Consoante a essa definição e à caracterização da coerência em coerência local e coerência global, traça o que chama de *princípio semântico básico* da coerência, qual seja: ”o significado do ‘todo’ deve especificar-se em termos dos significados das partes” (1997, p. 45). Ele pontua que o sentido global de um texto é resultado dos sentidos das orações do texto, da seqüência proposicional subjacente a esse texto, evidenciando, portanto, uma relação de dependência da coerência global em relação à coerência local. Só que, de acordo com o autor, há também uma relação de dependência da coerência local em relação à coerência global.

A esse enfoque sintático-semântico da coerência, Van Dijk (apud KOCH, 2004) acrescenta um novo enfoque, no qual inclui fatores de ordem pragmática e contextual, no que ele denomina de coerência pragmática, a qual é definida segundo os atos de fala alcançados com a emissão de um texto em um contexto adequado. Com isso, de acordo Koch (2004), a

compreensão de um texto passa a obedecer a regras de interpretação pragmática; e, sendo assim, a “coerência não se estabelece sem se levar em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores” (KOCH, 2004, p. 19).

Koch (2002; 2004), em seus trabalhos mais recentes, diferentemente dos trabalhos em co-autoria com Travaglia (1993; 1995), nos quais concebia, respectivamente, a continuidade de sentido e o princípio da interpretabilidade do texto como base da coerência, tem apontado para um conceito de coerência dentro de uma perspectiva interacional da língua. Concebendo a linguagem em sua dimensão dialógica e partindo do conceito de texto como lugar de interação, Koch (2002) postula ser o sentido de um texto uma construção que se dá na interação texto-sujeitos.

É por assim compreender que Koch (2002), certamente, afirma que a coerência não é uma propriedade do texto em si, ou seja, algo que dispense o ato de interação propriamente dito. A coerência implica considerar elementos do contexto sociocognitivo. Assim, para a autora, a coerência “diz respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (2002, p. 17). Essa definição pontua uma visão de coerência como uma construção “situada” dos interlocutores, sendo, portanto, os interlocutores os sujeitos responsáveis pela construção de sentidos dos textos.

Como se vê, o leque de definições de coerência é mesmo bastante amplo, embora muitas delas pareçam noções um tanto vagas, quando consideramos o estágio atual dos estudos em Linguística do Texto. De todo modo, entre um e outro conceito parece sempre possível estabelecer um diálogo. Por isso, não nos amarramos em um determinado conceito, reconhecendo, pois, a coerência como uma construção “situada” na interação e que se estabelece a partir de uma continuidade/unidade de sentido que compreende o plano global do texto.

3. Análise do *Corpus*

Neste momento, focalizaremos a análise das implicações decorrentes de problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante para a construção de sentidos da trama textual da seção de fundamentação teórica de textos monográficos produzidos por estudantes de Curso de Letras. Como nosso foi recai sobre as implicações decorrentes de problemas de relações de sentido na articulação entre o discurso

citante e o discurso citado direto, assumimos como fio orientador de nossas análises o postulado de Charrolles (1988), segundo o qual a coerência envolve relações de ordem: a coerência do “seguido” é função do “precedente” e acessoriamente a relação inversa, para estabelecer três categorias de análises, a saber: (i) problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede; (ii) problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede; e (iii) problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede. Com base nesse postulado de Charrolles (1988), assumimos, pois, que deve haver uma articulação de sentidos que se teça, na linearidade textual, entre o discurso citado direto e o discurso citante.

Cumpramos destacar que neste trabalho tomamos para análise duas seções do capítulo de fundamentação teórica (uma seção de M10² e uma seção de M11), tendo como preocupação descrever o que é tematizado em cada segmento textual da seção, visando facilitar o trabalho de análise da relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante, a partir de uma perspectiva da micro e da macroestrutura textual. Com isso, acreditamos chegar a uma visão de como, a partir da associação dos segmentos, se constrói o sentido da seção. Nesse sentido, faremos, num primeiro momento, uma descrição dessas seções, e, num segundo momento, realizamos algumas observações, ilustradas com fragmentos de ocorrências de uso do discurso citado direto.

Cumpramos destacar, ainda, que, para diferenciar os discursos citados analisados daqueles que fundamentam teoricamente o nosso trabalho, utilizamos uma fonte menor para aqueles que constituem objeto de análise, a despeito do que consta nos textos originais.

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO TEMÁTICA DE UMA SEÇÃO TEÓRICA

Ordem dos parágrafos	Descrição temática dos segmentos textuais
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Discorre sobre o sistema educacional brasileiro, enfatizando que, apesar de avanços na melhoria do ensino, ocorre ainda um distanciamento entre o conhecimento da teoria e a prática de sala de aula;
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Assinala a existência de uma grande lacuna entre teoria e prática no sistema educacional brasileiro; • Aponta a necessidade de o professor refletir constantemente sobre sua prática; • Retomada, através de discurso direto, para justificar a afirmação anterior, de uma afirmação de Perrenoud (2002, p.50), cujas palavras, em sua essência, pontuam a importância em uma formação sobre prática reflexiva;
	<ul style="list-style-type: none"> • Com base no trecho final da citação de Perrenoud – do parágrafo anterior – em que se ressalta a necessidade de questionamento sobre a prática, da qual deve se ocupar o profissional

² Neste trabalho, o código M10 identifica o seguinte: M = monografia; 10 = ordem de aparição da monografia em nosso *corpus*. Adiante, nos fragmentos analisados, aparece, ainda, a paginação (indicada pela letra p, seguida de um numeral arábico) em que se encontra o fragmento na monografia.

3º	reflexivo, pontua que são os questionamentos de formação de percurso sobre a prática educativa que fazem com que o professor cumpra sua competência profissional voltada para a construção dos saberes;
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Parafrazeando as palavras de Perrenoud (2002), assinala a memória deficiente dos profissionais e a preguiça intelectual como inibidores de uma reflexão sobre a prática; • Aponta que o professor comprometido com o seu papel de educador, formador e construtor de opiniões nunca deixa de questionar suas ações; • Ressalta, por fim, que as práticas pedagógicas e relações sociais devem permear ininterruptamente o fazer pedagógico;
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Suscita que o professor de língua (gem) pode apresentar dificuldade no momento de transformar seus saberes em aulas coerentes e produtivas quanto ao desenvolvimento lingüístico do aluno; • Retomada, através de discurso direto, para justificar afirmação anterior, de palavras de Perrenoud (2002, p.53) que assinalam as limitações da prática que se apresentam para o professor em formação;
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Reportando-se ao discurso direto do parágrafo anterior, ressalta que o professor, mesmo aquele dotado de conhecimentos, encontra dificuldades de relacionar as teorias estudadas com a prática, tendo em vista a falta de experiência e da convivência com determinadas situações do contexto escolar; • Retomada, através de discurso citado direto, para esclarecer a afirmação anterior, das palavras de Zabala (1998, p.14), as quais remetem à complexidade de variáveis que intervêm nos processos educativos, dificultando a prática educativa.
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Expõe que o caminho que o educador precisa seguir para melhorar a sua prática educativa passa, acima de tudo, pelo conhecimento e controle de variáveis que intervêm nelas; • Pontua que, apesar de o processo de ensino/aprendizagem ser extremamente complexo, nada impede que os professores disponham e utilizem de referências que os ajude a interpretar o que acontece em sala de aula; • Coloca a necessidade de esses conhecimentos serem discutidos e analisados a partir do próprio planejamento escolar para, posteriormente, realizar uma avaliação do que acontece;
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma a necessidade de o professor relacionar os subsídios teóricos para fazer uma transposição didática; • Retoma, para justificar uma afirmação anterior, através de discurso citado direto, as palavras de Zabala (1998, p.22) que informam que a concepção sobre os processos de ensino/aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer critérios para tomar as decisões em aula;
9º	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca que o processo educacional só poderá ter resultado pelo esforço do professor; • Assinala que a formação do professor de língua portuguesa compõe-se de uma formação continuada em termos dos conhecimentos lingüísticos adequados a sua prática de sala de aula.

O quadro acima traz a descrição dos segmentos textuais de uma seção do 2º capítulo de fundamentação teórica de M11 (p. 39-42). Intitulada “Fios reflexivos acerca do fazer pedagógico do professor de línguas”, a seção tem como proposta refletir, ancorando-se nas idéias de estudiosos como Perrenoud (2002) e Zaballa (1998), sobre o fazer pedagógico do professor de línguas. Em seus nove parágrafos, a seção apresenta, contudo, uma discussão mais geral sobre o fazer pedagógico do professor, não focalizando mais detidamente o fazer pedagógico do professor de línguas, que é retomado apenas no 5º, 8º e 9º parágrafos. Ademais, apesar de a discussão girar em torno do fazer pedagógico do professor, a articulação entre os segmentos não conduz a uma progressão temática que garanta a continuidade de sentido, de que falam Beaugrande e Dressler (1997). Ocorre que o enunciador traça a discussão sobre o fazer pedagógico do professor trazendo, para a cena enunciativa, temáticas

como: lacuna entre teoria e prática, importância em formação reflexiva, inibidores da reflexão sobre a prática, limitações da prática para o professor em formação, variáveis que intervêm no processo educativo, realização de transposição didática, entre outras, as quais não apresentam um encadeamento lógico que resulte em uma progressão temática entre os segmentos textuais, principalmente entre os segmentos que manifestam ocorrências do discurso citado direto, de modo a dificultar a construção, a partir da combinação dos segmentos, de um todo organizado, que garanta a manutenção de uma unidade de sentido.

Para corroborar as colocações acima, retomamos, como exemplo, os problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante. Nos nove parágrafos, temos quatro ocorrências de discurso direto, como modo de referência ao discurso do outro. Essas ocorrências se verificam no 2º, 5º, 6º e 8º parágrafos. Uma análise atenta do quadro permite perceber que, nas quatro ocorrências, o discurso citado direto não estabelece relação de continuidade de sentido com o discurso citante que lhe antecede. Para exemplificar, retomamos, inicialmente, a primeira das ocorrências.

Fragmento 01

Resumidamente, ainda permanece uma grande lacuna entre teoria x prática, em se tratando do sistema educacional de ensino. Assim sendo, é mister que o professor reflita constantemente sobre sua prática. Acompanhamos o que diz Perrenoud, (2002, p. 50).

Isso ressalta a importância em uma formação sobre prática reflexiva de uma abordagem sistêmica, da consideração das necessidades dos alunos e de uma preocupação por democratizar o acesso aos saberes. Uma prática reflexiva que oriente o professor a identificar aos alunos “menos dotados” para que ele os ignore e os alunos menos cooperativos para que ele os neutralize com eficiência não melhora a qualidade do ensino, mas apenas contribui para a comodidade profissional... Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional: os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos.

São esses questionamentos de formação de percurso sobre a prática educativa que faz com que o professor cumpra a sua competência profissional voltada para a construção dos saberes, de forma ativa consciente e comprometida com a aprendizagem de seus alunos. A posição contrária aos necessários saberes que um profissional experiente requer, causa dúvidas diante dos métodos. [M11, p. 39-40]

No fragmento transcrito, encontramos, no discurso citante, duas afirmações de seu enunciador: a primeira, assumindo a existência de *uma grande lacuna entre teoria e prática em se tratando de sistema educacional de ensino* e, a segunda, uma decorrência da primeira, pontuando a necessidade de o professor refletir constantemente sobre sua prática, enquanto que, no discurso citado direto, que é tomado para dá sustentação à segunda afirmação do discurso citante, as palavras do teórico (Perrenoud) discorrem sobre a *importância em uma formação sobre prática reflexiva*. Desse modo, temos dois pontos de vista diferentes: um que defende a reflexão sobre a prática e outro que coloca da importância em uma formação sobre prática reflexiva, e que não se articulam, não cumprindo o discurso citado direto a função de

fundamentar o discurso citante, incorrendo, pois, em uma quebra da continuidade temática (CHARROLLES, 1988).

Em relação ao fragmento é interessante observar ainda que o aluno retoma o discurso citado direto e passa a discorrer a partir das idéias nele contidas, tomando-as como fio condutor de seu discurso, não implicando em descontinuidade temática. Se não há descontinuidade temática entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede, há, em contrapartida, uma interrupção temática das idéias deste em relação às idéias do discurso citante que antecede o discurso citado direto, já que o enunciador abandona, em seu discurso, a discussão daquele e assume a discussão do discurso citado direto. Como podemos observar, o enunciador percorre, tematicamente, dois eixos de discussão: ele assume, primeiramente, a discussão sobre a necessidade de o professor refletir sobre a prática e, depois, fala da importância em uma formação sobre prática reflexiva e prossegue nessa discussão, deixando de lado a discussão inicial – sobre a necessidade de o professor refletir sobre a prática -, o que configura uma interrupção da unidade temática entre seqüências textuais, prejudicando a coerência no nível da macroestrutura textual (CHARROLLES, 1988), já que não se mantém na linearidade textual uma continuidade de sentido entre as seqüências consecutivas.

Fragmento 02

Esse procedimento recai sob o professor dotado de conhecimentos mobilizado a atuar em sala de aula a facilitar o processo ensino-aprendizagem, mas muitas vezes esse professor encontra dificuldades em relacionar as teorias estudadas com a prática, porque necessita da experiência e da convivência com determinadas situações no contexto escolar, para a validação de sua prática. Para esclarecer esse ponto ora abordado, trazemos Zabala (1998, p. 14):

A complexidade de variáveis que intervêm nos processos educativos, tanto em número como em grau de inter-relações que se estabelecem entre eles, afirmam a dificuldade de controlar esta prática de forma consciente. Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.

Nesse sentido, o caminho que deve seguir qualquer educador para que possa melhorar a sua prática educativa, passa, acima de tudo, pelo conhecimento e controle das variáveis que intervêm nelas. Todavia, o fato de que o processo de ensino / aprendizagem ser extremamente complexo, não impede que os professores disponham e utilizem de referências que os ajudem a interpretar o que acontece em sala de aula. [...] [M11, p. 41]

No fragmento acima, observamos que, enquanto o discurso citado direto focaliza a discussão sobre as variáveis que se apresentam nos processos educativos e que dificultam a realização de uma prática educativa de forma consciente, o discurso citante que lhe antecede discorre sobre as dificuldades que o *professor dotado de conhecimentos* encontra para relacionar teoria e prática, considerando a necessidade de experiência e de convivência com determinadas situações do contexto escolar. Com isso, podemos dizer que entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede não se observa uma relação de continuidade

temática, uma vez que o discurso citado direto não retoma para discussão a idéia evocada no discurso citante que lhe antecede, demonstrando, portanto, uma falta de “conexão conceitual” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995) entre eles.

Por sua vez, a articulação do discurso citado direto com o discurso citante que lhe sucede se faz observando uma continuidade de sentido, já que, no tecer das idéias, o discurso citante retoma a discussão sobre as variáveis que intervêm na prática educativa, evocada no discurso citado direto. Apesar dessa articulação semântica entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede, a progressão temática da seção fica prejudicada, uma vez que, quando se considera a relação entre as seqüências textuais, o discurso citante que sucede o discurso citado direto não retoma a discussão suscitada no discurso citante que antecede este, impedindo, pois, a articulação temática entre segmentos textuais da seção.

Os apontamentos acima nos fazem ver que os problemas na estruturação do sentido, em se tratando da relação entre discurso citado direto e discurso citante, na seção em apreciação, ocorrem de forma bastante recorrente: eles atravessam o plano seqüencial da seção – como anotamos, eles ocorrem no 3º, 5º, 6º e 8º parágrafos –, acentuando uma falta de unidade de sentido entre os segmentos da seção, prejudicando, assim, a construção do sentido não só a nível local, mas também a nível global.

QUADRO 2 - DESCRIÇÃO TEMÁTICA DE UMA SEÇÃO TEÓRICA

Ordem dos parágrafos	Descrição temática dos segmentos textuais
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Aponta a dificuldade dos alunos na prática de leitura como um dos maiores problemas encontrados na sala de aula; • Coloca a necessidade de retomar concepções de leitura para refletir sobre o tema.
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Solé (1998, p. 22), as quais destacam a leitura como processo de interação entre o leitor e o texto.
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Com base nas palavras de Solé (1998, p. 22) – do parágrafo anterior – ressalta que ler implica fazer uma troca de conhecimentos; • Retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Kleimam (2002, 49) as quais remetem à idéia de leitura como ato individual de construção de significados.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Reportando-se ao discurso citado direto do parágrafo anterior, ressalta que a leitura não se restringe ao simples ato de ler, e sim, compreende uma interação que envolve autor/texto/leitor na busca do conhecimento.
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Brandão e Michelette (1997, p. 17), que pontuam o ato de ler como processo abrangente e complexo, de compreensão e de inteligência, que envolve a interação com o outro pela mediação da palavra.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Assinala que o homem é um ser capaz de ler, justificando que sua condição histórica e social o preparou para tal capacidade; • Destaca que o ato de ler envolve percepções que se renovam em cada leitura que se faz;
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Brandão e Micheletti (1997, p. 19), nas quais assinalam que a superfície lingüística do texto não diz tudo objetivamente; • Com base nas palavras de Brandão e Michelette (1997, p. 19) coloca que o leitor é que preenche as lacunas deixadas na superfície lingüística, na construção do sentido, observando um trabalho de recriação que se faz levando em conta uma série de elementos, dentre os quais

	destaca quatro.
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Retoma a discussão sobre recriação contextual • Acrescenta que a construção de sentido pode ter várias possibilidades de interpretação e coloca o locutor entre dois movimentos: um movimento de expansão e um movimento de filtragem.
9º	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza o papel do leitor crítico, destacando seu foco na compreensão e apontando-o como um leitor cooperativo e também produtivo
10º	<ul style="list-style-type: none"> • Reforça o que seja um leitor crítico, definindo-o como um sujeito do seu próprio processo de ler • Retoma, através de discurso citado direto, as palavras de Smith (1989, p. 198), as quais destacam que a leitura não é uma atividade abstrata
11º	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza a leitura como compreensão
12º	<ul style="list-style-type: none"> • Ressalta que a compreensão é relativa, destacando que ela depende das respostas que o leitor obtém para as questões que formula • Retomada, através de discurso citado direto, das palavras de Smith (1989, p. 201-202), que discorrem sobre a construção do significado, enfatizando que se trata de uma construção que depende das questões que já são formuladas pelo leitor
13º	<ul style="list-style-type: none"> • Com base nas palavras de Smith (1989, p. 201-202) afirma que as respostas desejadas pelo leitor estão inseridas no próprio texto, considerando que o autor supõe ser perguntado sobre questões relevantes;
14º	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada, através de discurso citado indireto, das palavras de Geraldi (2002), as quais pontuam que o processo de leitura envolve muitos aspectos, e cita dois: a busca de informações e a fruição do texto, afirmando que a busca de informações está relacionada a um objetivo definido antes mesmo do início da leitura.
15º	<ul style="list-style-type: none"> • Aponta outros dois aspectos do processo de leitura: a leitura para estudo do texto e a leitura do texto como pretexto, destacando que a primeira está muito presente nas aulas de língua materna e no livro didático, ressaltando ainda tratar-se de uma prática desmotivadora para o aluno
16º	<ul style="list-style-type: none"> • Discorre sobre a prática de leitura como pretexto, enfatizando sua presença na sala de aula como modo de levar o aluno a assimilar a estrutura do texto lido e fazer exercícios
17º	<ul style="list-style-type: none"> • Discute a leitura-fruição do texto, apontando como aquela que é realizada pelo prazer de ler, sem cobranças, caracterizando-a como uma prática de interlocução entre a leitura e o leitor.
18º	<ul style="list-style-type: none"> • Conclui dando ênfase à prática de caráter interativo entre o texto e o leitor, destacando a atribuição de significados como aspecto a ser considerado no processo de leitura na prática de sala de aula.

Neste quadro, apresentamos a descrição temática dos segmentos textuais da seção “Um percurso conceitual sobre a leitura”, que compõe o primeiro capítulo de fundamentação teórica de M12 (p. 14-18). A seção está estruturada em dezoito parágrafos, nos quais o enunciador discute, apoiando-se em estudiosos como Solé (1998), Kleimam (2002), Brandão e Michelette (1997), Smith (1989) e Geraldi (2002), sobre o tema leitura. Ao longo dos dezoito parágrafos, o enunciador propõe-se a esboçar uma visão de leitura como interação, conforme atesta ao retomar, logo no início (2º parágrafo), a definição de Solé e, ao concluir, assumindo apoiar-se em tal visão (18º parágrafo).

No seu plano sequencial, a seção, em seus dezoito parágrafos, mantém a discussão sobre o tema leitura, retomando-o através de itens de mesmo campo lexical como ler, leitor, prática de leitura, o que, à primeira vista, pode indicar uma unidade de tratamento da temática. Contudo, quando atentamos para a continuidade temática entre os segmentos textuais,

verificamos que há um comprometimento da unidade de sentido da seção, principalmente quando se leva em consideração a relação entre o dizer do enunciador e o dizer do outro ao qual ele se reporta. Ao inserir a voz do outro, o enunciador, na grande maioria das vezes, não consegue estabelecer uma discussão que preserve uma unidade de sentido. Na verdade, a seção é constituída de uma soma de segmentos, que discorrem a respeito da leitura sobre prismas os mais diferentes: leitura como interação, leitura como troca de informações, leitura como ato individual de construção de significados, leitura como pretexto, leitura como busca de informações e assim por diante, além de discorrer também sobre recriação contextual, leitor crítico, compreensão, construção do significado, entre outros.

Nestes dezoito parágrafos, temos seis ocorrências de discurso citado direto, as quais se encontram concentradas entre os doze primeiros parágrafos, sendo um no 2º parágrafo, um no 3º parágrafo, um no 5º parágrafo, um no 10º parágrafo e mais um no 12º parágrafo. Observando a descrição feita e procedendo a uma leitura atenta do texto, podemos perceber que a seção, apesar de apresentar um texto mais “enxuto”, revela também problemas na articulação entre discurso citado direto e discurso citante. Constatamos que, das seis ocorrências de discurso citado direto, quatro delas – o que representa mais de 60% do total – revelam-se problemáticas, sendo que, em uma delas (5º parágrafo) temos problemas na relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede, e, nas outras três (3º, 10º e 12º parágrafos), temos problemas de relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante que lhe sucede. Exemplificamos, apresentando os fragmentos que se seguem, dos parágrafos 3º e 5º, respectivamente:

Fragmento 03

Com isso, a autora quer dizer que para ler é necessário se fazer uma troca, na qual o leitor atribui ao texto o conhecimento que já sabe e em contrapartida, adquire um novo conhecimento com o que está sendo lido. Vejamos o que Kleimam (2002, p. 49) diz a esse respeito:

A leitura é um ato individual de construção de significados num conceito que se configura mediante interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos (...)

A partir dessa concepção, podemos dizer que a leitura envolve muito mais do que o simples “ato de ler”. A prática de leitura inicia-se a partir da construção de sentido do próprio texto feita pelo aluno, até a expectativa que o leitor apresenta ao se deparar com o material escrito. A relação texto/leitor se dá no processo de interação entre quem escreve e quem ler para que haja um elo informativo que leve o leitor a participar desse processo na busca do conhecimento. [M12, p. 14]

No fragmento em apreciação, a descontinuidade de sentido se dá na relação entre discurso citado direto e discurso citante que lhe antecede e, simultaneamente, discurso citante

que lhe sucede. Neste caso, podemos perceber que, apesar de os três enunciados focalizarem a discussão sobre a leitura, não há uma relação mais direta entre as temáticas evocadas neles. Enquanto o discurso citado direto enfatiza a leitura como ato individual de construção de significados, o discurso citante que lhe antecede destaca a leitura como troca de conhecimentos entre leitor e texto; por sua vez, o discurso citante que sucede o discurso citado direto discorre sobre como se dá a prática de leitura, dando ênfase à construção do sentido a partir da ótica da relação entre autor x texto. Nestas circunstâncias, portanto, o discurso citado direto não contribui para a progressão temática do texto, e, sim, constitui um discurso no vazio, cuja função parece ser apenas de preenchimento de espaço, interrompendo a continuidade de sentidos entre as seqüências textuais.

Fragmento 04

[...] A prática de leitura inicia-se a partir da construção de sentido do próprio texto feita pelo aluno, até a expectativa que o leitor apresenta ao se deparar com o material escrito. A relação texto/leitor se dá no processo de interação entre quem escreve e quem ler para que haja um elo informativo que leve o leitor a participar desse processo na busca do conhecimento.

Compartilhando com esse pensamento Brandão e Michelette (1997, p. 17) consideram:

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra.

Partindo do pressuposto de que o homem é capaz de ler porque tem todas as características inerentes a esse processo e de que sua condição histórica e social o preparou para isso. Assim, percebemos que o ato de ler envolve percepções que se renovam no instante em que se recomeça uma leitura, e, só assim, o sujeito enquanto leitor renova o seu ato de leitura através da interação com o texto, conseqüentemente, ao atribuir sentido ao mesmo. [M12, p. 14-15]

Este fragmento coloca em evidência problemas de relações de sentido na articulação do discurso citado direto com o discurso citante que lhe antecede. Tal fragmento põe em relação, por um lado, um discurso citado direto que discorre sobre o ato de ler, referindo-se ao mesmo como um processo abrangente e complexo e de compreensão e de inteligência e, ainda, como sendo resultado da interação humana; e, por outro lado, um discurso citante que lhe antecede, que traz, inicialmente, a discussão sobre como é que se dá a prática de leitura e, em seguida, sobre como é que se dá a relação texto/leitor. Nestes termos, temos, pois, um discurso citado direto que não dá continuidade à temática evocada no discurso citante que lhe antecede, de modo a não contribuir com a progressão temática do texto. Em se tratando da relação entre discurso citado direto e discurso citante que lhe sucede, podemos observar que se confirma também descontinuidade de sentido, uma vez que o discurso citante, mesmo discorrendo sobre o ato de ler, insere, no fio do discurso, outra discussão: sobre as percepções que cercam o ato de ler e que contribuem para a construção de sentidos pelo sujeito leitor.

Isso posto, podemos perceber que a seção em análise apresenta problemas nas relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante também de forma bastante recorrente: esses problemas, como vimos, vão-se acumulando ao longo do plano seqüencial da seção – ocorrem do 3º ao 12º parágrafos –, de modo a interromper a unidade de sentido e, em decorrência, comprometer a progressão temática da seção. Eles subvertem, pois, o que Van Dijk (1997) e Charrolles (1988) denominam de coerência local, resultando num conjunto de segmentos que mais parece um “amontoado sem sentido global que possa formar um texto” (KOCH, TRAVAGLIA, 1995, p. 28).

Ora, se partimos da idéia de que o texto é resultado do estabelecimento de uma continuidade/unidade de sentido que compreende o plano global, o que dizer da construção de sentidos de um texto que, em sua tessitura, a articulação entre o discurso citado direto e o discurso citante assinala uma recorrente descontinuidade de sentido em seu plano seqüencial?

Ou melhor, se consideramos o princípio semântico básico da coerência textual postulado por Van Dijk (1997, p. 45), a saber: “o significado do ‘todo’ deve especificar-se em termos dos significados das partes”, como avaliar o sentido global de um texto em que há um recorrente uso do discurso direto e este se revela problemático em termos de relação de sentido na sua articulação com o discurso que lhe cita?

O que Van Dijk (1997) nos diz é que o sentido global de um texto é resultado dos sentidos das orações dos textos, da seqüência proposicional subjacente a esse texto. Charrolles (1988) afirma, por sua vez, que a coerência textual no nível global se constrói pela associação de uma seqüência de macroestruturas e microestruturas coerentes.

Assim, se aceitamos que, na tessitura da seção de fundamentação teórica do texto monográfico, o sentido se tece a partir da associação entre a seqüência sob a forma de discurso citado e a seqüência sob a forma de discurso citante, e se esta associação problemas de continuidade de sentido, não restam dúvidas, a partir das palavras de Van Dijk (1997) e Charrolles (1988), de que a recorrente descontinuidade de sentido que atravessa a relação entre discurso citado direto e discurso citante tem implicações na construção do sentido global do texto.

Os dados quantitativos nos mostram, acima de tudo, que são poucos aqueles estudantes que conseguem, mais satisfatoriamente, articular, de forma coerente, as idéias no tecer da relação entre discurso citado direto e discurso citante. O que nos chama atenção, fundamentalmente, é poder constatar que há monografias em que o uso coerente do discurso direto está abaixo de 50% em relação ao total de ocorrências, levando-nos a crer que, dificilmente, o sentido global desses textos não esteja afetado.

Com efeito, os dois quadros analisados acima apontam para a existência de um comprometimento da unidade de sentido da seção. Nossas análises mostram que a negociação de sentidos entre os segmentos que compõem a seção não se faz respeitando certas relações semânticas, incorrendo em descontinuidades de sentidos, as quais prejudicam a progressão temática ao longo do plano seqüencial da seção, de modo a dificultar a construção da coerência tanto no nível da microestrutura como da macroestrutura textual.

Considerações finais

Considerando a compreensão de que a referência ao discurso do outro é uma necessidade que se impõe à escrita de textos acadêmicos de iniciantes na produção científica, assumindo o pressuposto de que é necessário que a referência ao discurso do outro seja feita de forma a estabelecer uma coerência semântica entre o discurso citante e o discurso citado, investigamos implicações decorrentes de problemas de relações de sentido na articulação entre discurso citado direto e discurso citante para a construção de sentidos da trama textual da seção de fundamentação teórica de textos monográficos produzidos por estudantes em fase de conclusão de curso de Letras.

Nossa análise revelou que os recorrentes problemas de descontinuidade de sentido entre discurso citado direto e discurso citante que atravessam a trama textual da seção de fundamentação teórica dos textos monográficos prejudicam a progressão temática ao longo do plano seqüencial da seção, dificultando a construção da coerência tanto no nível da microestrutura como da macroestrutura textual.

Essa constatação nos permite acreditar que tais problemas acentuam, sobremaneira, as dificuldades do estudante no que se refere ao trabalho de interpretação das idéias, tendo em vista que este, nem sempre, consegue apreender as idéias do discurso citado direto e, com isso, acaba expressando, no discurso citante, palavras que não estabelecem o menor nexo semântico com o discurso citado direto.

Esses resultados conduzem-nos a aceitar, ainda, a idéia de que o estudante de Letras, apesar de se encontrar em fase de conclusão de curso – o que supõe o contato com a leitura e escrita de textos acadêmicos –, não tem ainda um domínio de determinados modos de organização e funcionamento do discurso citado direto e do trabalho de articulação das idéias na tessitura da relação entre discurso citado direto e discurso citante que o habilite à produção de um texto de fundamentação teórica dentro dos padrões aceitáveis.

Abstract: *The implications for meaning construction of problems that arise from the articulation between cited direct and citing discourse in the theoretical background section of monograph texts are analyzed here. Bakhtin (1990, 2000, 2004), Maingueneau (1996) and Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) and also presuppositions of Text Linguistics pointed out by Charrolles (1988), Van Dijk (1997), Beaugrande and Dressler (1997), Koch (2002, 2004), among others, provide the theoretical framework for this study. A corpus formed by eleven sections of theoretical background written by undergraduate Letters students was studied. The analyzes show that problems caused by sense discontinuity between cited and citing discourse in the theoretical section of the monograph texts impair thematic and sequential progression of the text, turning coherence construction in the micro and macro structural levels difficult.*

Keywords: *Other discourse. Meaning discontinuity. Monographic text. Letters students.*

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Tradução de Celane M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez., 1990.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1990.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEAUGRANDE; R. de. DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Tradução Sebastián Bonila. Barcelona: Ariel, 1997 [1981].

CHARROLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVEZ, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 39-85.

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

_____. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *A coerência textual*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

VAN DIJK, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. 11. ed. Madri: Siglo Veintiuno, 1997.