

A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna*

Ingedore G. Villaça Koch**



Resumo

Este texto discute criticamente as postulações teóricas dos PCNs no que tange a conceitos-chave relativos à produção textual e à construção de sentido à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Textual.

(...)“tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento lingüístico, que se há de compreender e expandir como instrumento de adequação do texto à sua finalidade e destinação, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades lingüísticas: uma rica e diversificada interação dialógica, uma prática constante de leitura e produção de textos (PCNs, 1999)

* Nota dos Editores: Este artigo foi primeiramente apresentado na forma de conferência.

** UNICAMP

Qual é o objeto da Lingüística Textual?

Em MARCUSCHI (1983:12-13), encontramos a seguinte “definição provisória” de Lingüística Textual e de seu objeto, que bem se ajusta à nossa linha de pensamento:

*“Proponho que se veja a Lingüística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o **estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais**. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes lingüísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.”*

A conceituação de Marcuschi permanece válida até hoje, talvez com pequenas alterações, que não são absolutamente substanciais. Poderíamos acrescentar, por exemplo, que se trata de operações lingüísticas, cognitivas e **discurso-argumentativas**; que o tratamento que vem sendo hoje dado à coesão não é – nem poderia ser, como, aliás, tem defendido o próprio autor –, **estritamente lingüístico** (veja-se, por exemplo, o caso das anáforas indiretas e de outros fenômenos que se encontram no limite entre coesão e coerência); que, adotando-se um ponto de vista sociocognitivo, discursivo e interacional, a separação um tanto estanque entre o semântico e o pragmático torna-se pouco viável. Contudo, trata-se da definição de Lingüística Textual mais completa e apropriada de que tenho conhecimento e que continua “dando conta do recado”.

O que se pode facilmente verificar é que, desde seu aparecimento até hoje, a Lingüística Textual percorreu um longo caminho e vem ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrática, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sócio-cognitivista: as questões que ela se coloca, em nossos dias, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados.

Que é um texto, afinal?

Não foi sem percalços que se chegou à conceituação de texto que venho adotando e que – evidentemente – não goza ainda de consenso absoluto, embora seja hoje majoritária.

O que se pode verificar é que várias concepções de texto têm acompanhado a própria história da Lingüística Textual, levando-a a assumir formas teóricas diversas, entre as quais se podem destacar:

1. texto como frase complexa (fundamentação gramatical)
2. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica)
3. texto como signo complexo (fundamentação semiótica)
4. texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática)
5. texto como discurso “congelado”- produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática)
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa)
7. texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista)

Em Koch (1997), defendi a posição de que o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, compreendendo processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Adotando-se esta perspectiva, pode-se dizer que:

- a. a produção textual é uma *atividade verbal*, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b. trata-se de uma *atividade consciente*, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma *atividade teleológica* que o falante, de conformidade com as condições de produção do discurso, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c. é uma *atividade interacional*, em que sujeitos sociais, como co-enunciadores que são, se representam e são representados e, durante a interação, procedem à construção de sentidos.

Dentro desta concepção, passa-se a pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente objetos-de-discurso e sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece. O texto é visto, pois, como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução - a interação pela linguagem, linguagem que, como dizia Carlos Franchi, é *atividade constitutiva*.

Vejamos, agora, o que dizem a respeito do texto os PCNs:

(...) Podemos afirmar que o texto é o produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem “a partir da coesão e da coerência” (aspas minhas). Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade.”

Essa conceituação passará a ser comentada nos próximos itens desta reflexão.

O que preconizam os PCNs em termos do ensino de Língua Portuguesa?

O ensino de Língua Portuguesa deve ter como objeto central o texto:

“Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. O texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem”

Se assim é, o professor precisa de subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto em sala de aula de maneira não intuitiva. E estes lhe serão, em grande parte, fornecidos pela Lingüística Textual. Evidentemente, os PCNs traçam as diretrizes gerais para tanto, mas não lhes caberia ir a fundo nessas questões que tanto angustiam os professores de português.

A questão dos gêneros

Afirmam os PCNs:

“Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly, nota de rodapé). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos(...)

O estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Lingüística Textual, particularmente no que diz respeito à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais.

A questão da coesão textual

Como vimos, segundo os PCNs, a textualidade consiste em um conjunto de relações que se estabelecem “a partir da coesão e da coerência”.

Explico, em primeiro lugar, a razão das aspas. O que se vem postulando em termos de coesão (cf. Koch, 1989, 1990, 1997, entre outros) é exatamente o inverso: as marcas coesivas têm por função assinalar relações semânticas e/ou discursivas subjacentes (temporalidade, causalidade, condicionalidade, disjunção,

contração etc.), aumentando dessa forma a legibilidade do texto – toda vez que o gênero assim o exigir. A inexistência dessas marcas, porém, na maioria dos contextos, não impede a construção do sentido, como já foi amplamente demonstrado por lingüistas como Michel Charolles e, entre nós, por Luiz A. Marcuschi e por mim mesma (além de autores não filiados à Lingüística Textual, como Othon M. Garcia e Francisco da Silva Borba). Para Charolles (1983), por exemplo, não há texto incoerente em si, já que é sempre possível imaginar um contexto em que venha a fazer sentido. Por isso, considera a coerência um princípio de interpretabilidade do discurso. Desta forma, postula não serem as marcas coesivas indispensáveis para a construção da coerência. Adverte, porém, quanto à possibilidade de uma incoerência, ao menos local, quando ocorre o mau uso dessas marcas, que em geral são altamente especializadas para exprimir determinados tipos de relação, de modo que a legibilidade é menos prejudicada em sua ausência do que nos casos de emprego inadequado.

Além disso, o fenômeno da coesão é muito mais amplo: não se trata apenas do estabelecimento de relações entre enunciados ou partes de enunciados, mas de operar remissões e retomadas referenciais; de criar ou recategorizar objetos-de-discurso; de sumarizar/rotular, muitas vezes estabelecendo orientações argumentativas, seqüências textuais; de introduzir recorrências produtoras de sentido (paralelismos, paráfrases, repetições, etc.); de presidir a seleções lexicais adequadas ao tema, ao estilo, ao gênero; e assim por diante. Portanto, não é a partir dos recursos coesivos presentes num texto que se estabelecem as relações; pelo contrário, esses recursos servem justamente para assinalar a sua existência. Há, no mínimo, no texto dos PCNs uma imprecisão redacional.

O que foi dito acima, contudo, não significa absolutamente diminuir a importância desses recursos. Pelo contrário, são eles que permitem sinalizar os dois grandes movimentos cognitivo-discursivos que presidem à construção da trama textual: retroação (retomada de elementos previamente introduzidos no texto) e progressão (introdução de informação nova com ancoragem nos elementos previamente introduzidos). É como ocorre na atividade de tricotar ou de tecer – daí a denominação de **tessitura**.

Ora, o estudo dos diversos tipos de recursos coesivos tem sido uma das tônicas das pesquisas realizadas pelos estudiosos da Lingüística Textual. Ela tem, portanto, muito a dizer sobre eles e a ela compete trazer os esclarecimentos necessários para os professores de língua materna, muitas vezes ainda totalmente despreparados (embora, evidentemente, disso não lhes caiba a culpa) para fazer frente às novas exigências dos documentos oficiais.

É ela ainda que pode dar respaldo aos professores no encaminhamento das atividades de análise lingüística, trabalho denominado no documento “Análise e Reflexão sobre a Língua”, “cujo objetivo principal é melhorar a compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral”.

A questão da coerência

Também aqui – ou principalmente aqui – as contribuições da Lingüística Textual são vitais, não só no que diz respeito à adequada compreensão do conceito, como para a avaliação em termos de leitura e produção textual.

Se é problemático dizer que as relações textuais se estabelecem **a partir da coesão**, muito mais problemático - e mesmo inadequado - é dizer que elas se estabelecem **a partir da coerência**. Enunciá-lo desta forma significaria admitir que a coerência é uma propriedade ou qualidade do texto em si e que, portanto, preexiste às relações que nele se estabelecem e as predetermina, o que, absolutamente, não é o pensamento dos autores dos PCNs, como será visto adiante.

É claro que os conceitos de texto, sentido e coerência estão na dependência das concepções que se tenha de língua e de sujeito.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um 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.

Na concepção de língua como código - portanto, como mero *instrumento* de comunicação - e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Adotando-se esta última concepção - de língua, de sujeito, de texto - a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo.

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto - co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a *coerência* deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer 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.

Pelas razões até aqui expostas, é que o meu ponto de partida para a elucidação das questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos tem sido uma concepção sócio-interacional de linguagem, vista, pois, como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Como bem diz GERALDI

(1991:9), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”.

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (aqui tomado no sentido mais amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

Isto é, o que se vem postulando, especialmente a partir da década de 80, é exatamente o contrário do que se poderia depreender do texto dos PCNs: a coerência não está a priori no texto, mas é construída pelos co-enunciadores **na interação**, na dependência da intervenção de uma complexa rede de fatores de ordem cognitivo-discursiva e socio-interacional. Esta concepção é hoje de consenso entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo da leitura/produção de textos e da construção textual do sentido.

O desenvolvimento da competência textual – a questão da leitura e produção de textos

Rezam os PCNs: “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, **compreensão**. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. “Formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também **o que não está escrito**, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.”

E mais adiante:

“Uma prática constante de leitura na escola deve admitir ‘leituras’. Pois outra concepção que deve ser superada é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor

tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos; às vezes é porque o autor intencionalmente 'jogou com as palavras' para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são necessárias: é o caso dos bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem sua função se houver compreensão do que deve ser feito".

Mais uma vez, fica bem claro que são os ensinamentos da Lingüística Textual que respaldam as postulações dos PCNs: questões como a da implicitude (já que não existem textos totalmente explícitos, e que, como mostram Nystrand & Wiemelt (1991), proceder ao balanceamento do que necessita ser explicitado e do que pode ficar implícito constitui o grande segredo do escritor competente); dos tipos de implícito e das formas de sua recuperação, nessa eterna "caça ao sentido" que é inerente à espécie humana (Dascal, 1992), isto é, da necessidade de ler "o que não está escrito", mas que é indispensável para a construção do sentido; dos tipos de inferências e de como se processam estrategicamente; de outras estratégias, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual; da necessidade de mobilização de conhecimentos que constituem a memória enciclopédica (enciclopédia, arquivo, biblioteca) e dos tipos de conhecimentos a serem mobilizados em função da situação, inclusive aqueles referentes aos gêneros textuais; da intertextualidade, condição mesma de existência dos textos; da necessidade de se admitir uma multiplicidade de leituras (desde que permitidas pela forma como o texto se encontra lingüisticamente construído), "já que o mito da interpretação única é fruto do pressuposto de que o significado está no texto" vêm fazendo parte da agenda da Lingüística Textual há mais de duas décadas. Tais postulações dos PCNs evidenciam também de forma inambígua, a verdadeira posição dos autores dos PCNs quanto à coerência e à construção textual dos sentidos.

Quanto ao que diz respeito à prática de produção de textos, podem-se destacar as seguintes afirmações:

*"O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos **coerentes, coesos** e eficazes. (Note-se que o documento continua falando em "textos coerentes". Caberia também questionar: que são textos **eficazes?**)*

"Um escritor competente é alguém que sabe reconhecer diferentes tipos de texto e escolher o apropriado a seus objetivos num determinado momento(...)" (O texto ora fala em gêneros, ora em tipos: seria importante deixar clara a distinção).

*"Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um **leitor** competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção." (A intertextualidade constitui um dos conceitos-chave da Lingüística Textual)*

Todas estas postulações já encaminham o item seguinte do documento, que é justamente o que diz respeito às atividades de análise e reflexão sobre a língua, quer de ordem epilingüística, quer de ordem metalingüística. Por exemplo, defende-se que, no que diz respeito à leitura, tal trabalho é importante por possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e **sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições**, propiciando, também, **a construção de um repertório de recursos lingüísticos** a ser utilizado quando da produção textual.

Novamente, é a Lingüística Textual que poderá oferecer ao professor os subsídios indispensáveis para a realização do trabalho acima mencionado: a ela cabe o estudo dos recursos lingüísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido.

Para encerrar esta reflexão

Por tudo o que aqui foi exposto, é fácil verificar não só a possibilidade, mas a necessidade de um estreito intercâmbio entre a Lingüística Textual e o ensino de língua materna.

Beaugrande (1997), afirmando que *“hoje, a lingüística de texto é provavelmente melhor definida como o subdomínio lingüístico de uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso”* e, como vimos, definindo o texto como **“um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”**, postula como *motto* da Lingüística Textual de nossos dias: *“Um texto não existe como texto, a menos que alguém o processe como tal”*. Isto é, os princípios de textualização deixam de ser vistos como critérios ou padrões que um texto deve satisfazer, mas como um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de um evento interacionalmente comunicativo. Isto é, os sete padrões de textualidade propostos em Beaugrande & Dressler (1981) não mais são vistos como critérios que permitem identificar as fronteiras entre um texto e um não texto; constituem, isto sim, as condições de existência para uma ação lingüística, cognitiva e social na qual eles operam como modos de conectividade em níveis diversos, mas interrelacionados. São estas condições que a Lingüística Textual vem se ocupando de explicitar e que devem orientar o trabalho com o texto nas aulas de língua materna, para que os PCNs possam ser postos em prática com os resultados esperados.

Importante, contudo, é salientar que esse intercâmbio precisa ser de mão dupla: não é somente a Lingüística do Texto que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas da sala de aula. São estas também que deverão trazer àquela o retorno necessário para a avaliação/validação de suas propostas e para a sua reformulação nos casos em que elas não se mostrarem operacionais e/ou produtivas.

Assim sendo, se ocorrer que, ao serem postos em prática os preceitos e as sugestões da Lingüística Textual no que se refere à leitura/produção de textos e à

prática da análise e reflexão sobre a língua em sala de aula, os resultados não forem exatamente os esperados, esse retorno será decisivo para permitir-lhe refletir sobre os procedimentos em pauta, em busca de novas proposições teórico-metodológicas capazes de levar à produção dos efeitos desejados.

Desta forma, não pode deixar de haver, na minha opinião, um íntimo intercâmbio entre a Lingüística Textual e aqueles que se dedicam ao ensino de língua materna e/ou à elaboração de propostas ou parâmetros que visem ao seu aperfeiçoamento, como, aliás, fica claramente demonstrado no texto dos PCNs de Língua Portuguesa.

Referências

BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, 1997.

_____. & U. DRESSLER *Introduction to Textlinguistics*. Londres: Longman, 1981.

BORBA, F. *Teoria Sintática*. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1979.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. *Text* 3(1): 71-98, 1983.

DASCAL, M. *Models of interpretation*. Mimeo, 1992.

FRANCHI, C. *Linguagem: atividade constitutiva*. Almanaque. São Paulo: Brasiliense, 5:9-26, 1977.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 7º ed, 1978.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, I. G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. & L.C. TRAVAGLIA *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSHI, L.A. *Lingüística de Texto: O que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.

NYSTRAND, M. & J. WIEMELT When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. *Text* 11(1): 25-41, 1991.