

COESÃO E DISCURSO: ALGUNS RECORTES DE FÁBULAS

João Carlos CATTELAN

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Luciane Thomé SCHRÖDER

Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Cascavel

Rita Maria Decarli BOTTEGA

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: Considerada como o processo de criação da tessitura textual e como responsável pelas redes de entrelaçamento entre as partes componentes do texto, operação que é feita por meio de elos que relacionam os constituintes da materialidade textual, a coesão remete ao fato de que o leitor deve levar em conta a relação entre tais elementos para obter a compreensão do texto. Se a linguagem for concebida (como deve ser) como forma de interação entre os protagonistas do discurso, nos mecanismos de coesão usados, a imagem que o autor faz do leitor e questões relativas ao imaginário cultural de um grupo social podem ser detectadas. É, pois, do ponto de vista discursivo que este estudo analisa recursos de coesão textual em recortes de fábulas, buscando verificar que forma de representação revelam em relação ao seu leitor modelo (a criança).

Palavras-chave: coesão, discurso, cultura.

Abstract: Considered as the creation process of the text texture and as the responsible for the interlacement between the components parts of the text, operation that is made by links that relate the textual materiality's constituents, the cohesion concerns to the fact that the reader must pay attention to the relation between such elements in order to get the text understood. If the language is conceived (as it should be) as an interaction form between protagonists of the speech, concerned to the mechanisms of cohesion used, the image that the author makes of the reader and questions related to the cultural imaginary of a social group may be detected. It is, therefore, taking as base the discursive perspective that this study analyzes the textual cohesion resources in

clippings of fable with the objective of verifying what kind of representation the fables shows concerned to its reader model (the child).

Keywords: cohesion, discourse, culture.

Resumen: Considerada como el proceso de creación de la textualidad y como responsable de las redes de imbricación entre las partes componentes del texto, operación presentada a través de nexos que relacionan los constituyentes de la materialidad textual, la cohesión remite al hecho de que el lector debe considerar la relación entre esos elementos para obtener la comprensión del texto. Si el lenguaje está concebido (como debe ser) en forma de interacción entre los protagonistas del discurso, es en los mecanismos usados, la imagen que hace el autor del lector, que las cuestiones concernientes al imaginario cultural de un grupo social pueden ser reveladas. Este estudio analiza, desde el punto de vista discursivo, recursos de cohesión textual en recortes de fábulas y busca verificar qué forma de representación esos medios hacen visible en relación con su lector modelo (el niño).

Palabras-llave: cohesión, discurso, cultura.

Introdução

Se a língua e as suas formas forem consideradas como um sistema de signos, cuja relação com o mundo seria especular e cuja função seria a de um instrumento para o locutor expressar os conteúdos que deseja, ela deve ser considerada como um código neutro, que está à disposição das pessoas que dela se valem para efetuarem relações entre as coisas e um conjunto de rótulos que nomeiam o mundo. Essa crença mítica de uma língua sem vínculos com a sociedade que a usa, aparentemente, foi destronada, embora tenha sustentado pensadores e estudos famosos: mas não há nada a criticar, desde que se entenda que o trabalho científico parte da eleição de um ponto de vista e de um recorte do objeto de estudo.

Porém, ao considerar que a língua não é um conjunto de signos de uso indistinto pelas pessoas, que eles possuem uma carga valorativa, que são selecionados diferentemente de acordo com o contexto em que ocorrem e que há um conjunto de condições que interferem sobre o que se diz, sendo a língua a revelação acerca do

modo pelo qual os locutores representam um ao outro, não se pode deixar de perceber em cada recurso empregado no discurso um murmúrio sobre o porquê da sua escolha. Considerados como discurso, a língua e o texto têm cheiro, sabor, delícias, carícias e fel e não têm a neutralidade que se pensa. A dificuldade reside em perceber que, assim como o contexto é constitutivo da materialidade textual, esta é constitutiva daquele: o texto revela o seu contexto, denuncia-o e, às vezes, o cria: não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. O aparecimento de um item em vez de outro é um espelho que aponta “esse gesto fatal pelo qual o escritor aponta com o dedo a máscara que usa” (BARTHES, 2000, p. 37): uma máscara que não é ditada apenas por ele, mas também pelo outro: e, por fim, pela cultura a que ambos pertencem.

Este trabalho busca efetuar algumas reflexões sobre o processo de coesão textual,¹ considerando-a, não um fenômeno sintático-textual, mas um princípio discursivo que revela as imagens e representações que são feitas do público interlocutor a quem o trabalho de escrita se destina: neste caso, o público infantil, já que o objeto de investigação são alguns recortes de algumas fábulas tradicionais.² Acredita-se que os resultados possam ter alguma utilidade para a leitura de textos e se pensa que outras investigações possam ser efetuadas, negando, se for o caso, as conclusões apresentadas: até por que os discursos não são perenes e atemporais, embora, às vezes, possa-se

¹ Em virtude de o espaço destinado para o artigo ser curto (o que sempre acontece), dá-se como pertencentes ao domínio do conhecimento partilhado as diferentes categorizações e classificações relativas à coesão textual: não se tratará, aqui, portanto, teoricamente, dos processos fóricos (referenciação endofórica (anafórica e catafórica) e exofórica), das maneiras de os mesmos serem obtidos (com toda a gama de recursos lingüísticos que podem ser usados para obtê-los) e de como ocorre a sua relação com o mundo, já que o que se pretende levar a efeito é a defesa de um ponto de vista: uma hipótese, sobre a qual se pretende estabelecer um diálogo com aquelas que vierem a se deparar com este estudo e a, generosamente, refletirem sobre ele.

² Os dados usados para a demonstração da tese defendida aqui não circunscrevem um conjunto de textos em especial, mas eles se referem, grosso modo, ao que se poderia chamar de fábulas tradicionais e, delas, são retirados enunciados/recortes que permitem indicar o problema que se pretende apontar. Cabe ao interlocutor reaplicar a reflexão e verificar se a mesma se sustenta.

perguntar se, em termos de mentalidade cultural, existe uma diferença significativa entre o homem pós-moderno e o homem medieval ou outro qualquer: os estudos culturais têm apontado diversos compromissos e heranças imemoriais.

1 A coesão textual: algumas notas

Não é possível que um texto se articule sem algum tipo de costura ou de elo coesivo: de amarração. Do ponto de vista do analista, pelo menos, dois caminhos podem ser seguidos no momento de analisar os recursos de ordem coesiva: ele pode se limitar ao trabalho de localizar a que outros termos (referentes textuais ou contextuais), cruciais para a interpretação, certos recursos lingüísticos remetem, fazendo com que o trabalho não passe de uma lição de leitura linear que torna o texto inteligível, mas pode, ainda, ultrapassar esse nível de observação, buscando verificar “de que maneira os próprios elementos coesivos exercem um papel na função interpessoal (por exemplo, que tipo de pressuposições estes elementos fazem em relação aos interlocutores do texto)” (POSSENTI, 1993, p. 95).

Amparada em Halliday e Hasan, Koch (1996, p. 17) afirma que “a coesão textual ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (p. 17). A definição dá uma idéia bastante aproximada de uma das modalidades de coesão, a referenciação, de como ela funciona internamente ao texto e de que trabalho o leitor deve efetuar para que a inteligibilidade do texto possa ocorrer.

EXEMPLO 1 - O CAVALO NUNCA SE QUEIXAVA DE SUA VIDA. SABIA QUE DEVIA TRABALHAR E FAZIA-O DE BOA VONTADE. MAS OS OUTROS TANTO LHE FALAVAM DE PROGRESSO, LIBERDADE E CIVILIZAÇÃO QUE, NAQUELE DIA, QUIS DEMONSTRAR AO SEU DONO QUE ESTAVA À ALTURA DOS TEMPOS MODERNOS.

Para que o leitor saiba quem não se *queixava, sabia, devia, fazia, quis* e *estava* e a quem remetem os pronomes *sua, lhe* e *seu*, ele deve retomar o referente textual **o cavalo**, através das elipses do pronome pessoal *ele* diante das formas verbais salientadas, dos pronomes

possessivos *sua* e *seu* e do pronome pessoal *lhe*. Atendido este percurso, com um recurso sendo “decodificado” por recurso a outro, ver-se-ia garantida a inteligibilidade do texto e a percepção do seu efeito de sentido. Este seria o funcionamento da coesão textual (pelo menos, de uma de suas modalidades – não há aqui a preocupação com a coesão seqüencial, realizada por meio de elementos conectivos e de seqüenciação, embora se possa dizer que a sua observação não prejudicaria a hipótese levantada adiante) e este seria o trabalho que o leitor deveria efetuar para garantir a leitura do texto com que se depara.

Afirmando, à página 19, que “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”, Koch (1996) cria uma definição ampla que engloba os recursos de ordem referencial e seqüencial, mas o conceito não altera os aspectos acima levantados. A percepção do processo de co-referencialidade (ou de seqüencialidade) entre os recursos coesivos e os referentes textuais e situacionais não tem, deste ponto de vista, outra finalidade que garantir a leitura do texto, diga-se, aquela que se dá num nível bastante superficial e linear, tanto que se fala em decodificação. Porém, tendo em vista o que afirma Possenti (1993), o locutor deve ter razões para efetuar as escolhas que faz, ao elaborar o texto que acaba vindo a público. Essas razões têm uma relação muito mais enfática com os protagonistas do discurso e a situação social que os circunda, do que com algum ditame de ordem sintático-textual imanente.

2 Coesão textual e lastro cultural

Um dos princípios que dão o fundo teórico que sustenta a História Cultural é o de que grupos sociais distintos impõem diferentes sentidos sobre o mundo. Para Chartier (1990, p. 16-17), “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Assumindo-se esse ponto de vista, há que admitir que as leituras e a produção de materialidades textuais não são nem únicas nem homogêneas, sendo sempre tributárias da “posição de quem as utiliza” (p. 17); posição, no sentido de pertença social. Isso indica que, para além dos gestos de

leitura e de escrita, podem se encontrar os sustentáculos culturais que os orientam e os induzem a afirmar que os sentidos impostos sobre o mundo são uns e não outros.

Bakhtin (1976) conceitua essa base cultural como **apoio coral**. Para ele, o enunciado só se faz inteligível na sua remissão ao contexto extraverbal de aparecimento. Na falta deste, o efeito de sentido do enunciado fica comprometido. Um enunciado, mesmo que pareça auto-suficiente e passe a impressão de que possui os ingredientes necessários para a sua significação, somente é captado na sua peculiaridade, se for associado às suas condições históricas de aparecimento. Para o autor,

a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte subentendida. (1976, p. 6)

Para o autor, o extraverbal seria composto “pelo horizonte espacial dos interlocutores”, que lhes dá acesso a um “conjuntamente visto”, pelo “conhecimento e a compreensão comum da situação”, que os faz terem acesso ao “conjuntamente sabido”, e pela “avaliação comum da situação”, que lhes dá acesso ao “unanimemente avaliado” (1976, p. 6 e 7). Para ele, “é disto tudo que o enunciado depende diretamente, tudo isso é captado na sua vida real, viva implicação – tudo isso é sua própria sustentação. E, no entanto, tudo isso permanece sem articulação ou especificação verbal” (p. 7).

Para o autor russo, a materialidade lingüística do discurso não pode ser pensada como autônoma em relação às circunstâncias históricas. Uma visibilidade, um saber e um sistema de avaliação comum são necessários para que os locutores, quando presentes numa situação intersubjetiva partilhada, possam interagir e dialogar, “entendendo-se”.

Para Vigner (1988), o extraverbal constitutivo do texto se dá como um **horizonte de expectativa**. Para ele, para a leitura de um texto, além, obviamente, da forma com que ele se apresenta, conta a “trajetória de previsibilidade” da sua inserção num percurso intertextual de construção. Se o leitor não fizer parte da “comunidade de leitores”

(p. 34), ele terá dificuldade para interpretar, dado que não participa do “sistema ideológico compartilhado pelo escritor e o leitor”, que permite “representar e interpretar o mundo de maneira idêntica” (p. 35). Essa partilha de conhecimentos para que a leitura de um texto aconteça, remete, assim como a noção de apoio coral, ao saber partilhado anterior ao texto que é necessário para que a legibilidade seja possível, conhecimento que é relativo à circulação de saberes, valores e crenças que constituem um grupo social organizado.

Certeau (1995), por seu turno, denomina essa noção de **comunidade filosofante**. Em **As Revoluções do Crível**, o autor demonstra que uma autoridade só se sustenta na medida em que possui legitimidade, que é garantida por um conjunto de crenças que a sustenta, entrando em derrocada assim que o crível deixa de existir. Tendo-a como suporte, seria possível “fundar uma sociedade sobre razões para viver próprias a todos e a cada um”; ela estabeleceria “os circuitos que *possibilitam* um reconhecimento recíproco” e permitiria a “um grupo social formular, ele próprio, *seus quadros de referência* e seus modelos de comportamento” (p. 39) (grifos do autor). Outra vez, vê-se a defesa de que, para além do texto, há um suporte de crenças que garante o dizer e a interpretabilidade do discurso.

É possível resumir, na afirmação de Certeau (1995, p. 3) (grifo do autor) que esse lastro cultural fornece “o ar que torna uma sociedade respirável. Ele permite uma comunicação e uma criatividade sociais, pois fornece *referências comuns* e *vias possíveis*”, o princípio que é recorrente entre os três postulados acima: todos defendem que deva haver um solo comum entre os locutores para que a textualidade se faça.

Trata-se de buscar, neste artigo, a elucidação de um solo cultural determinado: aquele que faz com que os autores dos recortes das fábulas em análise procedam como procedem na articulação dos seus textos, valendo-se de certos expedientes de coesão textual e não outros, com isso revelando a imagem e a representação que fazem dos seus leitores modelo.

Paralelamente às noções de coesão textual e de lastro cultural, e da sua inter-relação, como *leitomitiv* para a discussão a ser realizada, considera-se a afirmação de Barthes, que traduz de forma exemplar o

ponto de vista que se busca sustentar. Ela se encontra em **O Óbvio e o Obtuso** (1990, p. 24):

a análise dos códigos talvez permita definir historicamente uma sociedade, mais facilmente e com mais segurança do que a análise de seus significados, pois estes podem, muitas vezes, aparecer como trans-históricos, fazendo parte mais de um fundo antropológico do que de uma história verdadeira: Hegel definiu melhor os antigos gregos através da maneira pela qual significavam a natureza, do que através da descrição do conjunto dos seus 'sentimentos e crenças' com relação à natureza.

3 Sobre o objeto de trabalho

Entende-se que, de maneira geral, é bastante difícil olhar para a cultura que constitui a sociedade a que se pertence e se perceber a sua constituição. Entende-se, ainda, que pode ser complicado voltar o olhar para o *como* da linguagem utilizada nos textos produzidos, uma vez que a educação lingüística, ou privilegia a busca do sentido, ou a produção de uma metalinguagem, atividades que passam ao largo da razão do uso dos recursos da língua utilizados para a feitura de um texto. Em geral, mesmo pessoas com formação em linguagem têm dificuldades de se debruçarem sobre o plano da expressão de um texto e se perguntarem sobre as razões dos usos efetuados e o que eles revelam da cultura que os fez aparecerem de uma e não de outra maneira: a pergunta que se deveria fazer a cada item usado é “porque se diz o que se diz do jeito que se diz”. Acredita-se que cada recurso lingüístico, afastado do seu uso automático e naturalizador, revela o que uma sociedade pensa, embora, em geral, não saiba disso: isto significa que, entre a cultura e o uso lingüístico que se faz, há um laço indestrutível, o qual, apenas com um certo esforço por parte do analista, deixa-se revelar. O que se espera do estudioso da linguagem, dentre outras, é a atividade que Bourdieu (1999, p. 70), chama de anamnese das constantes ocultas: “reapropriação de um conhecimento, ao mesmo tempo possuído e perdido desde sempre, que Freud, seguindo Platão, chamava de anamnese”.

A razão, portanto, para as escolhas de recortes de fábulas tradicionais se deve ao fato de que olhar para uma outra prática lingüístico-cultural pode ajudar a elucidar as práticas culturais levadas a

efeito em outros momentos. A hipótese que se considera como perpassando o trabalho como um todo é a de que, por meio dos recursos empregados nas fábulas tradicionais, pode-se entender melhor o uso que se faz em outros discursos, servindo ainda o exemplo da observação dos elos de coesão para que o olhar se volte sobre outros elementos lingüísticos e sobre como a cultura os afeta e os obriga a serem como são, pois, de acordo com o que afirma Barthes (2000, p. 50), “a língua, constituída nacionalmente, se torna uma espécie de negatividade, um horizonte que separa o que é permitido do que é proibido, sem mais se indagar sobre as origens ou as justificações desse tabu”.

EXEMPLO 2 – O HOMEM FEZ A VONTADE DO CAVALO, DESCEU DO CARRO PARA METER-SE NO LUGAR DO CAVALO E MANDOU QUE ELE SUBISSE PARA OCUPAR O SEU ASSENTO NA DIREÇÃO. FEZ ESFORÇOS PARA PUXAR O CARRO, MAS AS RODAS NÃO SE MEXIAM. O CAVALO ASSOPRAVA FURIOSAMENTE, MEXIA-SE NERVOSAMENTE, AGITAVA O CHICOTE E O CARRO NÃO ANDAVA.

No excerto acima, podem-se observar três referentes textuais que são retomados, à frente, por recursos coesivos: **O HOMEM**, **O CAVALO** e **O CARRO**. O primeiro referente é retomado anaforicamente, dentre outros, pelo recurso da elipse diante das formas verbais *desceu*, *meter*, *mandou*, *fez* e *puçar* e do pronome possessivo *seu*. Com relação ao segundo referente, os elos são as formas lexicais *do cavalo* e *o cavalo*, a elipse diante de *ocupar*, *mexia* e *agitava* e o pronome pessoal *ele*. Em relação ao referente **o carro**, as formas de co-referencialidade são, por contigüidade, *assento*, *direção* e *rodas*, e os itens lexicais *o carro* e *o carro*. Seriam estes os recursos coesivos usados pelo autor da fábula para efetuar as cadeias coesivas no recorte e para constituir a cadeia pronominal ininterrupta de que falam os lingüistas de texto. Tendo percebido estas relações, o leitor teria, em tese, apreendido o sentido do texto, tendo efetuado as relações lingüísticas imanentes necessárias para atribuir uma tessitura ao texto, “explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos que o compõem” (KOCH, 1996, p. 19). Resolvidas, no exemplo 2, as relações de interdependência apontadas, a leitura, vista a partir de uma certa concepção, teria sido levada a efeito e uma certa compreensão do texto teria acontecido.

Trata-se, porém, de interrogar por que, com tantas formas referenciais dadas pela língua, o autor se limitou a tais recursos: elipses, pronomes e repetição lexical. O uso destes recursos deve, em tese, conforme Foucault (1986), revelar algo sobre o fato de não provocar “jamais a repulsa de sua hereditariedade” (BARTHES, 2000, p. 51), com os leitores tendo a impressão de que tudo está dentro da mais absoluta normalidade e que tudo deveria ter ocorrido exatamente como a materialidade textual se apresenta.

Considerada a distância espacial que separa os referentes textuais das suas formas co-referenciais, o uso das elipses, dos pronomes e das formas lexicais não parece demandar um esforço maior do leitor, no sentido de determinar a que cada um desses itens se refere. A remissão entre eles se faz de forma quase absolutamente automática. Se, no caso das elipses e dos pronomes, isso parece não causar maior estranhamento, não deixa de causar uma impressão um pouco incômoda a repetição do mesmo item lexical, duas vezes, no caso de **o cavalo** e **o carro**, já que a língua dispõe de vários recursos que poderiam substituir a ambos sem prejuízo para o projeto textual, mas que alterariam o efeito de sentido, em termos das representações feitas do outro, já que, em termos de discurso, nada é gratuito.

O referente textual **cavalo**, por exemplo, poderia ser retomado por *animal, bicho, eqüino, quadrúpede, solípede, ele, mesmo*, dentre outros; no entanto, a opção se fez, como dito, pela repetição do mesmo item lexical: não que isso não possa ocorrer, mas o efeito de sentido resultante de uma opção ou outra é diferente. No caso de **carro**, algumas opções seriam *carroça, veículo, meio de locomoção, lo, ele, coisa*. Mas a opção foi pela repetição e ela é reveladora da relação que se estabelece entre o autor do texto e o seu leitor, ou seja, o texto revela, no conjunto dos seus significantes, a maneira com que o leitor afeta o escritor, levando-o a fazer opções que seriam outras, se o interlocutor fosse outro. Como afirma Barthes (2000, p. 10), “a língua do escritor é bem menos um cabedal do que um limite extremo; ela é o lugar geométrico de tudo aquilo que ele não poderia dizer sem perder a estável significação de sua atitude e o gesto essencial de sua sociabilidade”. Cabe perguntar, neste caso, que sociabilidade é esta?

Acredita-se que as opções feitas pelo autor, no recorte em destaque, devem-se ao fato de ele estar produzindo uma fábula, cujo público leitor é, nem sempre, mas, em geral, composto por crianças.

O fato de se dirigir a crianças o leva a se valer dos recursos destacados. São elas ou, mais propriamente, a imagem que a sociedade faz delas que leva o autor a, sem querer ser pejorativo, conceber como medíocre e incompetente o leitor a que se dirige. Sabe-se que, durante certo tempo, reinou, e quem sabe ainda reine, aqui e ali, uma visão de que a criança é um ser ingênuo, inocente e singelo: não é gratuito o fato de que, frente a crianças, os olhares sejam carinhosos e as “bobagens” ditas por elas sejam motivo de riso: afinal, a sua pouca experiência, a sua pouca capacidade crítica e a sua limitação comunicativa justificariam o tratamento rasteiro e facilitador que lhes é dado. Reedição do mito romântico de que o homem nasce puro e a sociedade o corrompe e de que a criança, apenas após os setes anos, deixa de ser inocente, tornando-se pecaminosa, a mentalidade cultural de longa duração continua ditando como os textos para o público infantil devem ser escritos, levando em consideração uma “imagem da criança como se ela fosse uma pequena idiota” (POSSENTI, 1993, p. 101). No entanto, “os estudiosos da linguagem e mesmo os ouvintes atentos sabem que as crianças não necessitam desses recursos para acompanhar a narrativa” (POSSENTI, 1993, p. 100). Julga-se que a reescrita do fragmento, por meio de um uso mais denso e sofisticado dos recursos de coesão textual, não traria prejuízo à leitura e à compreensão do texto: ao contrário, eles poderiam contribuir para tornar o leitor mais proficiente.

EXEMPLO 3 – OS URUBUS, AVES POR NATUREZA BECADAS, MAS SEM GRANDES DOTES PARA O CANTO, DECIDIRAM QUE, MESMO CONTRA A NATUREZA, ELES HAVERIAM DE SE TORNAR GRANDES CANTORES. É PARA ISTO, FUNDARAM ESCOLAS E IMPORTARAM PROFESSORES, GARGAREJARAM DÓ-RÉ-MI-FÁ, MANDARAM IMPRIMIR DIPLOMAS E FIZERAM COMPETIÇÕES ENTRE SI, PARA VER QUAIS DELES SERIAM OS MAIS IMPORANTES E TERIAM A PERMISSÃO DE MANDAR NOS OUTROS. FOI ASSIM QUE ELES ORGANIZARAM CONCURSOS E SE DERAM NOMES POMPOSOS, E O SONHO DE CADA URUBUZINHO, INSTRUTOR EM INÍCIO DE CARREIRA, ERA SE TORNAR UM RESPONSÁVEL URUBU TITULAR A QUE TODOS CHAMAVAM POR VOSSA EXCELÊNCIA.

No exemplo 3, o referente textual principal em torno de que o fragmento gira é URUBUS, tópico central, que é retomado, dentre

outros, pelo recurso coesivo do hiperônimo *aves*, dos pronomes *eles, si, quais, deles, os, nos outros, eles e si*, das elipses diante das flexões verbais *fundaram, importaram, gargarejaram, mandaram e fizeram, verem, teriam e deram* e das repetições lexicais *urubuzinho* e *urubu titular*. Há que se salientar que os recursos coesivos destacados e usados no fragmento 3 são tão bons quanto outros e que eles não criam problemas que impeçam que um texto coesivamente articulado seja construído. O destaque se faz no sentido da interrogação de por que eles foram escolhidos e não outros. A língua põe à disposição uma enorme quantidade de formas referenciais de outra natureza, o que permite uma maior variedade de uso e de aumento da complexidade da atividade de leitura. É claro que se pode afirmar que, neste caso, houve a opção por um conjunto maior de pronomes, por uma série longa de elipses e até por um hiperônimo (embora saber que um *urubu* seja uma *ave* pareça ser um conhecimento bastante trivial). Entretanto, no leque dos recursos lingüísticos existentes na língua, revela-se um conjunto de possibilidades infinitamente mais amplo do que os utilizados na passagem. No lugar das elipses, uma série de outras opções poderia ter sido efetuada; no dos pronomes, um conjunto de outros estaria disponível; e, no lugar das repetições lexicais, sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos poderiam ser usados. Novamente, desperta a atenção a repetição lexical e se julga que ela não possa ser imputada meramente ao fato de que o excerto seja um pouco mais longo do que o anterior: acredita-se que, de novo, está em jogo a crença na incapacidade de a criança (e outros leitores modelo que afetam a produção das fábulas, que a tomam o infante como elemento balizador) estabelecer relações, por exemplo, entre “um responsável *abutre* (*catartídeo, animal, bicho, pássaro*) titular” (o mesmo vale para *urubuzinho*) e o referente textual **urubus**.

Pode-se afirmar, a partir das observações levantadas, que, enquanto é considerada como especularidade instrumental em face do mundo ou como processo de decodificação imanente ao texto, a percepção dos recursos coesivos utilizados se destina apenas a oferecer a garantia de que ele possa ser lido, tendo a inteligibilidade assegurada. Porém, ao se levar em consideração os protagonistas do discurso, considerando-se não só o enunciado, mas também a enunciação, não só o produto, mas também o processo de produção do texto, imediatamente, está-se frente à questão de determinar por que certos recursos foram empregados em detrimento de outros, o que se

relaciona com as representações que os interlocutores fazem um do outro. Dito de outro modo: o texto range sob a presença do autor, mas não é menos verdade que este é relativamente determinado pela forma com que o seu leitor modelo é concebido, o que ratifica a posição de Barthes (2000, p. 15), para quem “a escrita é uma realidade ambígua: por uma parte, nasce incontestavelmente de um confronto do escritor com a sua sociedade; por outra, dessa finalidade social, ela remete o escritor, por uma espécie de transferência trágica às fontes de sua criação”.

Embora pudesse contar com inúmeros outros recursos lingüísticos que a língua disponibiliza, pode-se observar que, recorrentemente, o exemplo 3 se vale de recursos coesivos da mesma natureza que o exemplo 2: elipses, alguns pronomes e repetição lexical. No segundo, há a novidade do uso de um hiperônimo, mas também, entre *urubu* e *ave*, não parece haver a exigência de uma competência mais sofisticada de leitura, para que o efeito de sentido seja estabelecido. Nos dois fragmentos, mantém-se um baixo nível de exigência das relações coesivas do texto e, dado que o público leitor ao qual ele se destina é o universo infantil, pode-se continuar mantendo a hipótese de que a criança é concebida com um ser despreparado para lidar com certas estratégias de leitura, embora nada prove que uma maior sofisticação ou densidade em termos de uso de outras formas coesivas tornariam excessivamente complexa a inteligibilidade do texto, a ponto de parecer um quebra-cabeças sem solução.

A crença de que a criança é um ser ingênuo e com pouca competência, enfim, uma tábula rasa que vai sendo preenchida aos poucos e com muito cuidado, dá o tom das escolhas feitas nos fragmentos analisados. É claro que, entre uma repetição lexical pura e simples e uma elipse ou um pronome e um hiperônimo, o grau de exigência cresce, mas o conjunto de opções de elos coesivos referenciais não se restringe a este conjunto, sem contar que, se as formas coesivas conectivas fossem trazidas para a discussão (este não é o objetivo aqui), o quadro ficaria ainda mais depreciativo, já que outros processos de encadeamento entre porções textuais seriam permitidos e eles são, reiteradamente, sonegados (esta questão ficará para outro momento, já que a mesma não se encontra no horizonte de discussão que se tem em mira neste estudo).

Como afirma Barthes (2000, p. 57), “Infelizmente, nada é mais infiel do que uma escrita branca; os automatismos se elaboram no ponto mesmo em que se encontrava inicialmente uma liberdade, uma rede de formas enrijecidas aperta cada vez mais o frescor primitivo do discurso”. Por meio da repetição destes automatismos e da aplicação destas formas enrijecidas, cristaliza-se e se reitera a imagem da criança como um leitor incompetente e se constitui uma pedagogia da facilitação que não contribui para que um leitor mais competente, complexo e sagaz possa se formar: daqueles que recebem um tratamento medíocre, não se pode esperar que sejam mais do que suporte do estigma da mediocridade, revelando-a nos trajetos textuais que realizam na sua trajetória de “escritores”.

Para finalizar este estudo, muito breve, sobre a temática proposta, analisa-se um texto inteiro, com o objetivo de ratificar a possibilidade de a hipótese de que os recursos coesivos usados num texto revelam a imagem que é feita do leitor modelo a que o texto se destina, já que, como afirma Schmidt (1978, p. 170), “texto é todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável”, devendo-se salientar que isto ocorre a partir de indícios que se encontram manifestos na superfície lingüística do texto, cujos elementos constituintes não podem ser lidos, se o ponto de vista for o discursivo, a partir de uma mirada puramente imanente: ou seja, texto e contexto se elucidam mutuamente; as formas lingüísticas usadas comportam narrativas de trajetos de uso e são reveladoras do conjunto de representações dos interlocutores envolvidos.

EXEMPLO 4 – PERSEGUIDO POR CAÇADORES, UM POBRE VEADO ESCONDEU-SE BEM QUIETINHO DENTRO DE CERRADA MOITA. O ABRIGO ERA SEGURO, TANTO QUE POR ELE PASSARAM OS CÃES SEM PERCEBEREM COISA NENHUMA. SALVOU-SE O VEADO, MAS, INGRATO E IMPRUDENTE, LOGO QUE OUVIU LATIR AO LONGE O PERIGO, ESQUECEU O BENEFÍCIO E PASTOU A BENFEITORA – COMEU TODA A FOLHAGEM QUE TÃO BEM O ESCONDERA. FEZ E PAGOU. DIAS DEPOIS, VOLTARAM NOVAMENTE OS CAÇADORES. O VEADO CORREU À PROCURA DA MOITA – MAS A POBRE MOITA, SEM FOLHAS, REDUZIDA A VARAS, NÃO PÔDE MAIS ESCONDÊ-LO, E O TRISTE

Dentre outros recursos coesivos usados no texto, podem-se destacar as elipses que ocorrem diante de *perceberem*, *ouviu*, *esqueceu*, *pastou*, *comeu*, *fez* e *pagou*, e que retomam o referente textual **veado**, os pronomes *ele*, *o* e *lo*, os hiperônimos *o abrigo*, *a benfeitora* e *o triste animalzinho*, os nomes genéricos *o perigo* e *o benefício* e a repetição do mesmo item lexical *veado*, *caçadores*, *moita* e *cães*. Estes recursos coesivos remetem aos referentes **CAÇADORES**, **VEADO**, **MOITA** e **CÃES** (os destaques efetuados não são exaustivos): é trivial a afirmação de que cada um deles remete a um desses referentes e não a todos simultaneamente.

Para se valer da estratégia argumentativa oportunizada pelo contrajuntivo **mas**, em benefício da tese que se defende, é óbvio (opções estratégicas não fazem mal a ninguém: neste momento, como se vê, analisa-se o discurso próprio), começa-se a análise pela chamada de atenção para aspectos positivos que podem ser apontados com relação ao uso de formas referenciais empregadas pelo texto para estabelecer laços coesivos entre referentes textuais e elos de ligação. Deve-se reconhecer que, entre o emprego de uma repetição lexical e o uso de elipses ou de pronomes, o grau maior de complexidade se encontra no uso das duas últimas opções: sempre é mais difícil descobrir do que se fala ou a que se está remetendo, se a relação for estabelecida por meio das duas últimas estratégias do que pela primeira.

Entende-se, porém, que as estratégias mais interessantes estejam reveladas no emprego dos hiperônimos e nomes genéricos destacados, uns com maior outros com menor grau de exigência de complexidade de leitura. Com o uso de *o triste animalzinho*, a retomada do referente textual **veado** é relativamente fácil. Entretanto, o uso de *o abrigo*, *o perigo*, *o benefício* e *a benfeitora* faz crescer o grau de dificuldade que o leitor terá para saber a que eles remetem (que abrigo, que perigo, que benefício, que benfeitora são as perguntas que terá que responder), pois entra em jogo a necessidade de um conhecimento enciclopédico que ajude definir que **moita** possa ser *abrigo* e *benfeitora* e que ela possa ser ajuda para o animal que precisava se esconder por estar sendo caçado, resultando disso o *benefício* concedido, e que *perigo* eram os **cães**, que, se tivessem encontrado o veado, teriam-no estraçalhado, o que ocorre ao final. Para um leitor incipiente, talvez, tais relações

representassem uma dificuldade um pouco maior, mas elas trariam a oportunidade de um contato mais denso com certas estratégias processuais de textualização por parte do leitor. Em certa medida, o exemplo 4 poderia parecer mais um contra-exemplo do que um dado eficaz.

Embora, porém, os destaques efetuados anteriormente obriguem a modalizar um pouco a tese de a criança ser tratada como um ser ignorante (pelo menos, no caso deste texto, a afirmação deve ser relativizada), chama a atenção, antes, o uso reiterado dos mesmos tipos de recursos coesivos usados nos outros recortes; depois, o emprego da repetição dos mesmos itens lexicais, em nível numérico superior ao dos outros recursos e numa proximidade de espaço tão diminuta que a repetição seria desnecessária, revelando “uma linguagem bem fechada, separada da sociedade por toda a espessura do mito literário, espécie de escrita sagrada retomada indiferentemente pelos mais diferentes escritores a título de uma lei austera e de um prazer guloso” (BARTHES, 2000, p. 53). Embora, porém, qualitativamente, o exemplo 4 tenha, é preciso reconhecer, um determinado nível de sofisticação, o fantasma que assombra os outros recortes é recorrente nele, defendendo-se, aqui, que tal determinação advenha da imagem que se construiu da criança e da qual é difícil se desvencilhar, pois, como afirma Bourdieu (1998, p. 38), “as modalidades das práticas [...] são carregadas de injunções tão poderosas e tão difíceis de revogar por serem silenciosas e insidiosas, insistentes e insinuantes”. A isto, o autor denomina de “código secreto”: pensa-se que os aspectos levantados referentes ao uso dos recursos coesivos usados num texto seja um *locus* de descoberta de uma parte ínfima deste fantasma escondido que constitui a cultura.

Considerações finais

Este estudo tomou, para efeitos de demonstração da tese que se pretendia defender, um conjunto reduzido de dados, até porque um artigo impõe limites espaciais para a discussão e, portanto, só pode pretender uma amplitude bastante reduzida de aplicação. Por outro lado, o *corpus* foi organizado em torno de um gênero específico de textos: alguns recortes de fábulas, o que representa duas ordens de problemas: a) será que todas as fábulas têm o mesmo comportamento,

já que não se trabalhou com dados exaustivos? b) será que as fábulas modernas (e os demais textos) dirigidas ao público infantil também se pautam no mesmo procedimento, já que não se fez nenhuma análise contrastiva? Estas são questões para as quais estudos deveriam ser desenvolvidos para que fossem dadas respostas seguras, já que as mesmas viriam da observação de um volume mais representativo de dados. Pensa-se que as questões acima (e a hipótese levantada ao longo do texto) ficam como provocações para reflexões e outras análises, embora se possa defender que a mentalidade cultural de uma época não afete apenas a este ou àquele escritor, já que todos os “homens [estão] murados na língua de sua classe, de sua região, de sua profissão, de sua hereditariedade ou de *sua história*” (BARTHES, 2000, p. 72) (grifo nosso).

Referências

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na vida e discurso na arte*. Trad. Cristóvão Tezza. New York: Academic Press, 1976, 23p. (inédito).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sergio Miceli e outros. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

ECO, Umberto. *As formas do conteúdo*. Trad. Pérola de Carvalho. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

POSSENTI, Sirio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCHMIDT, J. Siegfried. *Linguística e teoria de texto*. Trad. Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVEZ, Charlotte et. al. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988. p. 31-37.