

## COERÊNCIA TEXTUAL E O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (IFBAIANO)

[osvaldobojr@gmail.com](mailto:osvaldobojr@gmail.com)

### RESUMO

Neste artigo, argumentamos que uma nova concepção de coerência – entendida como um princípio de interpretação do discurso (CHARROLES, 1983), ou, noutros termos, uma atividade interpretativa realizada pelo leitor (MARCUSCHI, 2008) – pode transformar o trabalho com a leitura em sala de aula, fomentando o desenvolvimento de aulas em que os estudantes assumam o protagonismo no processo de construção de sentidos a partir da leitura de textos de variados gêneros. Isso porque, ao conceber a coerência textual como uma atividade realizada pelo leitor, o professor poderá valorizar a participação do aluno no processamento textual, considerando o texto como processo (GERALDI, 2010); ou seja, o texto visto como elaboração de linguagem que se realiza durante a interação verbal, com sentidos que são negociados entre autor e leitor, e não previamente definidos, como se costuma pensar. Para sustentar esse posicionamento, apresentamos uma discussão sobre a noção de coerência textual, demonstrando como esse conceito deixou de representar uma qualidade intrínseca do texto, para fazer referência à atividade de coconstrução de sentidos realizada pelo leitor. Além disso, demonstramos os fundamentos da concepção de coerência formulada por Michel Charroles (1983) e suas implicações no desenvolvimento do trabalho com a leitura em sala de aula, com o objetivo estimular a formulação de novas metodologias aplicadas ao ensino da leitura em sala de aula.

### Palavras-chave:

Linguística textual. Formação do leitor. Ensino de Língua Portuguesa.

### ABSTRACT

In this paper we argue that a new conception of coherence – understood as a principle of discourse interpretation (CHARROLES, 1983), or, in other words, an interpretive activity performed by the reader (MARCUSCHI, 2008) – can transform work with reading in class, fostering the development of classes in which students take a leading role in the process of constructing meanings from reading texts of various genres. This is because, by conceiving textual coherence as an activity performed by the reader, the teacher may value the student's participation in textual processing, considering the text as a process (GERALDI, 2010); that is, the text seen as elaboration of language that takes place during verbal interaction, with meanings that are negotiated between author and reader, and not previously defined, as is commonly thought. To support this position, we present a discussion about the notion of textual coherence, demonstrating how this concept ceased to represent an intrinsic quality of the text, to refer to the meaning-making activity performed by the reader. In addition, we demonstrate the foundations of the concept of coherence formulated by Michel Charroles (1983) and its implications on the development of the work with reading in

the classroom, aiming to stimulate the formulation of new methodologies applied to the teaching of reading in the classroom.

**Keywords:**

**Reader Formation. Textual Linguistics. Portuguese Language Teaching.**

### **1. Considerações iniciais**

Ler e compreender textos são atividades essenciais no percurso formativo de qualquer estudante, pois estar na escola e viver em sociedade exigem-nos saber lidar com textos, sejam orais ou escritos, verbais, não-verbais ou multimodais. Como a comunicação humana é realizada por intermédio de textos, haja vista que ninguém interage verbalmente usando palavras isoladas e desconexas, ler e compreender textos integram o conjunto de habilidades que definem a competência comunicativa de um falante da língua portuguesa; isto é, sua capacidade de agir linguisticamente, de acordo com as características dos atos de interação social de que participe.

Mas a escola tem enfrentado dificuldades bastante expressivas em sua tarefa de formar leitores proficientes, vez que, no Brasil, a situação da leitura tende ao fracasso (IZIDORO, 2010), conforme constata os resultados do país no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Nesse programa, dentre os setenta países avaliados no ano de 2015, o Brasil ficou na quinquagésima nona colocação em leitura, uma posição bastante modesta e que nos dá um indício de como os estudantes brasileiros apresentam fraco desempenho em leitura, sobretudo se comparados a alunos de outros países.

Diante desse quadro, é urgente que repensemos nossas metodologias de trabalho com a leitura em sala de aula. Por essa razão, defendemos neste artigo que isso pode ser possível, se o professor conceber o texto como processo mediador de interações humanas, e não como produto cujos sentidos são previamente definidos (GERALDI, 2010). Essa concepção de texto como artefato cultural maleável, em que os sentidos são negociados, apoia-se noutra concepção: a de coerência como atividade interpretativa, construída pelo leitor ao entrar em contato com o texto.

Concebida dessa forma, a coerência textual deixa de ser vista como atributo ou qualidade do texto; ou seja, não representa uma característica textual pré-construída pelo autor. Nesse sentido, a coerência emerge da atividade interpretativa realizada pelo leitor, que trabalha sobre

o material produzido pelo autor, negociando dialogicamente os sentidos que poderá atribuir ao texto. Com isso, destaca-se o papel do leitor no processamento textual, principalmente, em sua realização empírica como trabalho humano com a linguagem.

A consequência mais imediata dessa concepção de coerência no trabalho em sala de aula incide no modo como o docente conduz as atividades de leitura, pois, em vez de apresentar aos estudantes uma leitura mais adequada para o texto, traduzida nos livros didáticos pelas respostas esperadas para as questões propostas; o professor tentará mediar as negociações de sentido realizadas pelos estudantes, discutindo com estes se há pistas textuais (marcas linguísticas) que justificam ou não as interpretações feitas por eles.

## **2. Diferentes concepções de coerência textual**

A noção de coerência textual costuma ser discutida nas escolas como atributo intrínseco aos textos, melhor dizendo, como uma qualidade que um texto bem formulado costuma apresentar, para se constituir como uma unidade global de sentido. Esse tipo de concepção é influenciado por estudos pautados no clássico de Michael Alexander Kirkwood-Halliday e Ruqaiya Hasan (1976), *Cohesion in English*, obra de abordagem funcionalista, na qual se afirma que a coerência textual surge como efeito da coesão. Nesse sentido, o material linguístico que compõe o texto e as relações por ele construídas são responsáveis pela qualidade textual da coerência.

Em *Lutar com Palavras: Coesão e Coerência*, Irlandé Antunes (2005) se apoia nas ideias de Michael Alexander Kirkwood Halliday e Ruqaiya Hasan (1976), para afirmar que todo texto deve apresentar unidade e continuidade de sentido, pois são esses atributos que garantem a coerência, uma qualidade textual assegurada pela coesão. Esta, por sua vez, é concebida pela autora como uma propriedade que possibilita criar e sinalizar “[...] toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Dessa forma, Irlandé Antunes (2005) também concebe coerência como um atributo intrínseco do texto, pré-fabricado pelo autor durante o ato de produção textual.

Antunes (2005) não desconsidera a contribuição de fatores contextuais, extralinguísticos, sociointeracionistas e pragmáticos para a construção da coerência, mas atribui maior destaque aos aspectos linguísticos, demonstrando como as associações entre as palavras criam relações textuais de sentido, que são decisivas para a produção da coerência textual. Nesse sentido, a autora considera que não se deve separar coesão de coerência, já que, segundo ela, a formatação textual existe em função da sua unidade de sentido; ou seja, os recursos e procedimentos da coesão são acionados pelo locutor para atribuir sentido ao texto, para lhe conferir coerência.

Com essa maneira de pensar a coerência textual, Irlandé Antunes (2005) demonstra um alinhamento muito forte com as ideias de Michel Charroles (1978), que apresenta, no artigo *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, uma concepção formal de coerência, entendida como atributo textual que pode ser garantido pelo cumprimento de quatro metarregras, a saber: repetição, progressão, não contradição e relação.

Nessa concepção, um texto coerente deve apresentar, ao mesmo tempo, em seu desenvolvimento, recorrência e renovação de conteúdos semânticos (metarregras da repetição e da progressão), pois todo texto edifica-se por um ir e vir constantes, já que é preciso fazer progredirem ideias e conteúdos, sem perder de vista o que já foi dito (equilíbrio entre o dado e o novo). Além disso, as ideias de um texto não podem ser contraditórias (metarregra da não contradição) e devem ser possíveis no mundo representado pelo texto (metarregra da relação).

Tem-se, assim, um arcabouço teórico que apresenta coerência como qualidade imanente, resultado, sobretudo, da capacidade do locutor de articular palavras, relacionando-as para formar uma unidade de sentido (um texto com início, meio e fim, cujas partes sejam harmônicas e dialoguem entre si). Essa forma de pensar a coerência parece ser amplamente aceita na escola brasileira, haja vista que, até mesmo os exames de larga escala, como o ENEM, divulgam tal concepção, conforme se pode ver no excerto abaixo:

A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto, por exemplo, relações de igualdade, de adversidade, de causa/consequência, de conclusão etc. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-

relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. (BRASIL, 2019, p. 21)

No trecho supracitado, fica evidente uma noção de coerência dependente da mobilização de recursos linguísticos que assegurem relações semânticas diversas, criando elos entre diferentes partes do texto. Nessa lógica, os elementos coesivos são garantidores da interdependência entre as ideias do texto, o que, por sua vez, gera uma sequenciação coerente. Com isso, acredita-se que a capacidade do locutor de relacionar, coesivamente, diferentes partes constitutivas do texto (orações, período e parágrafos) assegura-lhe o poder de construir texto com unidade de sentido. Assim sendo, a coerência representa qualidade imanente, pré-fabricada pelo locutor no momento da produção textual.

Quando se pensa coerência dessa forma, a tendência é que o trabalho de leitura instigue o estudante a buscar o sentido do texto, a constatar a sua coerência. Desse modo, segundo João Wanderley Geraldi (2010), o texto chega à sala de aula como produto, cujos sentidos são *aprioristicamente* definidos por um autor dono do seu dizer. Durante a interlocução, caberia ao estudante decifrar as intenções do autor, para chegar ao sentido do texto. Com isso, a aula de leitura não se configura espaço de construção de sentidos, de busca do novo, mas de repetição do já dito, do pré-fabricado.

O grande problema desse tipo de abordagem é que ela inibe o estudante, quando a escola, na verdade, dever-lhe-ia estimular a viver a leitura como acontecimento de coconstrução de sentidos. Para tanto, seria preciso abandonar a noção de coerência como atributo intrínseco, pré-fabricado, admitindo, sobretudo, que o sujeito leitor também é responsável pelos sentidos do texto. Dessa forma, talvez os estudantes se sintam mais motivados e menos inibidos, para interagir com diferentes autores por meio da leitura. É preciso, com isso, desconstruir a ideia de que ler é difícil, pois nem sempre os estudantes conseguem compreender os sentidos do texto.

Uma contribuição significativa para essa nova abordagem foi-nos dada por Michel Charroles (1983), que, cinco anos após a publicação de *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, reformulou totalmente sua concepção de coerência e passou a entendê-la como um princípio de interpretação do discurso. Para tanto, Michel Charroles (1983) defendeu, no artigo *Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse*, que a interação verbal sempre envolve interlocutores que

buscam agir para se entenderem. Por essa razão, ao ler um texto, o leitor busca atuar de modo a atribuir sentido ao que lê; sendo, portanto, coconstrutor dos sentidos do texto.

### **3. Coerência: um princípio de interpretação do discurso?**

A nova concepção formulada por Michel Charroles (1983) aborda coerência como uma atividade realizada durante o ato de interlocução mediado pelo texto. Sai, então, de cena a noção de coerência como qualidade textual imanente, para dar vez à ideia de que coerência se constrói durante os atos de interação verbal. Valoriza-se, desse modo, o papel dos interlocutores na atividade de construção de sentidos. Isso representa uma virada paradigmática importante: deixa-se de conceber o autor como “dono” dos sentidos do texto, para valorizar o papel desempenhado por todos os sujeitos partícipes dos atos de interação verbal, tomando-os como corresponsáveis pelas significações que são textualmente construídas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Luiz Antônio Marcuschi (2008) argumenta que a coerência textual representa uma atividade interpretativa do leitor, que, ativamente, trabalha para atribuir sentidos ao texto, atualizando a proposta de seu autor. Assim sendo, coerência não pode ser entendida como qualidade imanente, ou atributo que uns textos possuem, e outros, não. Como atividade interpretativa, a coerência emerge durante a interação verbal. É a interpretação que favorece a construção de sentidos.

Para demonstrar como a atividade interpretativa da coerência é realizada e como influencia os sentidos que se atribuem aos textos, apresentamos a seguir algumas possibilidades interpretativas para a letra do funk “Só um tapinha”, do Bonde do Tigrão, transcrita a seguir:

Vai glamurosa  
Cruza os braços no ombrinho  
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho  
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar  
Se te bota maluquinha  
Um tapinha eu vou te dar porque  
Dói, um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói, só um tapinha  
Dói, um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói, só um tapinha

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Vai glamurosa  
Cruza os braços no ombrinho  
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho  
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar  
Se te bota maluquinha  
Um tapinha eu vou te dar porque  
Dói, um tapinha não dói

Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói, só um tapinha  
Dói, um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói, só um tapinha  
Em seu cabelo vou tocar  
Sua boca vou beijar  
Vou visando tua bundinha  
Maluquinho pra apertar  
Vai glamurosa  
Cruza os braços no ombrinho  
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho  
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar  
Se te bota maluquinha  
Um tapinha eu vou te dar porque  
Dói, um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói, só um tapinha  
Dói, um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Um tapinha não dói  
Vai glamurosa  
Cruza os braços no ombrinho  
Vai, vai glamurosa  
Cruza os braços no ombrinho  
Vai glamurosa  
Cruza os braços no ombrinho  
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho  
Dá, dá, dá uma quebradinha  
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar  
Se te bota maluquinha  
Um tapinha eu vou te dar porque  
Só um tapinha

Uma primeira possibilidade interpretativa considera os sentidos mais imediatos que se pode construir pela leitura do texto supratranscrito: a abordagem de uma relação sensual entre um homem e uma mulher, na qual a oração “umtapinha não dói” representa um estímulo físico dado

pelo parceiro durante a relação, para incentivar a libido de ambos. Essa possibilidade poderia comumente ser construída por um leitor que, ao ouvir a letra da música, atua para entendê-la como simples entretenimento, apreciando-a por deleite.

Mas há leitores que podem interpretar a oração “um tapinha não dói” de forma diferente, concebendo-a como uma demonstração de violência física contra a mulher, vendo na letra da música a reprodução de ideias machistas e ultrapassadas. Possivelmente esses leitores tentariam construir uma interpretação pautada em situações contextuais, tomando como referência a realidade brasileira, em que mulheres são constantemente violentadas fisicamente por seus companheiros.

Há ainda quem possa interpretar a letra da música como um exemplo de discurso em que a mulher é objetificada, tratada como coisa por um homem machista que busca satisfazer seus prazeres. Salientamos, por exemplo, que na letra da música a voz dominante é a masculina, que imperativamente diz o que a parceira deve fazer, como ela deve agir para satisfazer os prazeres do “seu macho”.

Essas três possibilidades interpretativas para a letra do funk “Só um tapinha” resultariam de uma série de fatores, considerando os conhecimentos de mundo e enciclopédico dos leitores, como também seus objetivos, contextos e circunstâncias de leitura, pois, como atividade interpretativa, a coerência aciona, além das pistas textuais deixadas pelo autor, todo repertório trazido pelo leitor durante a leitura do texto.

Um leitor que apreciasse esta música por mera diversão provavelmente não a relacionaria a discursos de violência e ódio contra as mulheres, ou de sua objetificação; mas, por outro lado, leitores mais engajados e preocupados com as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade brasileira, bem como aqueles que levantam bandeiras de luta contra o machismo, tenderiam a aderir à segunda e à terceira possibilidades interpretativas

Um exemplo de interpretação que destoa da primeira possibilidade interpretativa supra-apresentada encontra-se materializada na seguinte charge:





Disponível em: <http://mingaudeaco.blogspot.com/2013/07/segundo-intelectualidade-dominante.html>

A charge intertextualiza com a letra do funk, resignificando-a. Para tanto, o chargista associa o refrão da música a práticas de violência física, com o intuito de argumentar que o funk em questão estimula a violência contra a mulher. Apresenta, assim, uma interpretação possível dentro de um contexto sociocultural – a realidade brasileira, em que as pessoas costumam ser (des)educadas por produtos da indústria cultural, como as músicas que fazem sucesso entre as massas.

Nessa interpretação, letras de música que colocam a mulher em situação de inferioridade em relação ao homem podem estimular atos de violência, ou perpetuar as desigualdades existentes entre homens e mulheres, num contexto em que o homem sempre foi supervalorizado, superdimensionado; e a mulher tratada como subalterna, como dependente do homem para sobreviver.

Podemos até discordar das possibilidades interpretativas apresentadas até este ponto de nosso trabalho (de todas elas, ou de algumas, tanto faz), mas uma coisa é inevitável: é preciso admitir que essas possibilidades são coerentes, podem ser construídas por diferentes tipos e leitores em contextos diversificados. Ademais: comprovam que a coerência textual é um princípio de interpretação do discurso ou, conforme Luiz Antônio Marcuschi (2008), uma atividade interpretativa pela qual se atribui sentido(s) ao texto lido.

#### **4. Coerência textual e o trabalho com a leitura em sala de aula**

Conceber coerência como atividade interpretativa (MARCUSCHI, 2008) exige-nos repensar o trabalho com a leitura em sala de aula, entendendo-a como atividade sociointeracionista de construção de sentidos. Nesses termos, a leitura não deve ser compreendida e didaticamente trabalhada como uma atividade de busca de sentidos *aprioristicamente* definidos. É por ela que os sentidos surgem. Por esse motivo, o aluno deve ser estimulado a agir proativamente, de modo a coconstruir os sentidos do texto.

Para tanto, é necessário admitir que o texto não é produto, mas sim processo (GERALDI, 2010); ou seja, o texto não chega ao leitor como artefato pronto, acabado, cujos sentidos precisam ser decodificados. Ele se constitui, enquanto elaboração de linguagem, durante a interlocução. Portanto, seus sentidos não são previamente determinados; surgem mediante a atividade interpretativa realizada pelo leitor, que assume uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006), manipulando informações explícitas, implícitas, linguística e extralinguísticas, para coconstruir sentidos.

O leitor proficiente sabe que todo texto resulta de um trabalho de planejamento de um sujeito autor imbuído de uma vontade de dizer. É óbvio que, para materializar essa vontade, o autor relacionou informações e trabalhou o conteúdo do seu dizer de acordo com a perspectiva de determinado gênero textual. Mas não cabe ao leitor apenas a tarefa de decifrar que vontade de dizer seria essa. Ele precisa ir além, complementando informações, relacionando-as a outros dizeres e saberes, para chegar a uma compreensão do texto; melhor dizendo, a uma resposta ativa (BAKHTIN, 2006) que é bem mais do que o reflexo daquilo que o autor quis dizer.

Responder ativamente a um enunciado pressupõe coconstruir sentidos, relacionando as informações veiculadas pelo texto a outras já conhecidas pelo leitor. Requer ainda estabelecer movimentos intertextuais, a fim de relacionar o material lido a outros já conhecidos. Além disso, as concepções, as crenças e as ideologias do leitor atuam significativamente no processo de compreensão textual. Por essa razão, diferentes leitores podem construir distintos sentidos para o mesmo texto; ou ainda, um mesmo leitor pode chegar a sentidos diferentes para o mesmo texto, em diferentes fases de sua vida.

Isso significa dizer que o texto não é uma obra fechada, cujos sentidos são pré-determinados. O leitor atua significativamente no processo de construção de sentidos do texto. Mas essa atuação do leitor não é aleatória, tampouco ocorre de forma indiscriminada. Como atividade dialógica, a leitura pressupõe interação, e o leitor não pode ignorar as pistas textuais deixadas pelo autor. Assim sendo, uma atividade escolar de leitura que abarque a concepção de coerência como atividade interpretativa pode-se apoiar no seguinte percurso metodológico:

- Diálogos prévios sobre o assunto abordado no texto, sobre sua autoria, momento de produção, espaço de circulação e reprodução;
- Conversa sobre o gênero textual em que o texto se manifesta, sua finalidade, estilo de linguagem e estrutura composicional;
- Leitura silenciosa do texto a ser trabalhado, para um conhecimento inicial;
- Leitura coletiva e compartilhada do texto a ser trabalhado;
- Diálogos sobre os sentidos que os estudantes construíram a partir da leitura do texto;
- Apresentação de outros possíveis textos, que apresentem intertextualidade de forma e/ou de conteúdo com o texto lido;
- Desenvolvimento de questões, preferencialmente discursivas, sobre o texto lido. Algumas dessas questões podem ser elaboradas pelo professor, após os diálogos com os estudantes sobre os sentidos do texto;
- Demonstração das relações entre as ideias construídas pelos estudantes e as pistas textuais deixadas pelo autor;
- Atividade de escrita sobre o texto lido. Nesse momento, o professor pode sugerir que os estudantes dialoguem com o autor, usando algum gênero textual destinado à interação à distância (e-mail, carta, bilhete, diálogo do Whatsapp etc.);
- Atividade de reescrita do texto lido, a fim de permitir aos estudantes atuar sobre o material lido, realizando paráfrases, paródias, resumos etc.;
- Socialização dos textos produzidos pelos estudantes (via mural escolar, leitura em sala de aula, publicação em rede social etc.);

- Sugestões de outras leituras, possivelmente relacionadas ao texto lido, feitas pelos estudantes e pelo professor;
- Análise epilinguística de algumas pistas textuais deixadas pelo autor, a fim de demonstrar os usos e funcionalidades dos diversos recursos linguísticos que podemos acionar ao produzirmos textos.

### 5. *Considerações finais*

A formação de leitores proficientes pode ser alcançada, se a escola e seus agentes entenderem que o texto não apresenta interpretação única, com sentidos *aprioristicamente* elaborados. Para isso, é necessário compreender que o processamento textual se dá durante a interação verbal, quando o leitor mobiliza saberes para dialogar com o autor e, assim, atribuir sentidos ao texto. Nessa lógica, a coerência textual não deve ser concebida como uma qualidade imanente do texto, mas sim como processo *in fieri*, que se concretiza durante a interlocução, mediante atividade interpretativa realizada pelo leitor.

Com base nisso, o professor pode acionar metodologias de ensino da leitura que priorizem a participação ativa dos estudantes no processo de significação textual, em que suas vozes e suas negociações de sentido sejam valorizadas. Não se trata de afirmar aqui que todo sentido será respaldado pelo professor, uma vez que, ao dialogar com os estudantes sobre os sentidos produzidos a partir da leitura de textos, o docente deverá considerar as pistas deixadas pelo autor, como os referentes e os elementos de sequencição, por exemplo; mas de reconhecer que, como sujeitos de linguagem, os estudantes carregam repertório sociocultural que lhes ajudam a realizar a atividade interpretativa da coerência, participando ativamente do processamento textual.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *A redação do ENEM 2019: cartilha do participante*. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: [http://download.nep.gov.br/ educa-](http://download.nep.gov.br/educa-)

[cao\\_basica/enem/downloads/2019/redacao\\_enem2019\\_cartilha\\_participante.pdf](#)>. Acesso em: 08-11-2019.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza; CLETO, Ciley. *Interpretação de textos: construindo competências e habilidades de leitura*. São Paulo: Atual, 2009.

CHAROLLES, Michel. Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. In: *Text & Talk*, Amsterdam, vol. 3, n. 1, p. 71-7, jan. 1983.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes: Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques In: *Langue française*, n. 38, n. 38, p. 4-41, maio 1978. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1978\\_num\\_38\\_1\\_6117](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117)>. Acesso em: 03-01-2013.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman Group Limited, 1976.

IZIDORO, Solange. *O ensino de língua portuguesa: um olhar sobre a leitura*. 2010. Dissertação (de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14643/1/Solange%20Izidoro.pdf>>. Acesso em: 10-11-2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.