



## O ensino de coerência textual em enunciados verbais e não-verbais: uma abordagem alternativa

Lucas Takeo Shimoda\*

Luiz Fernando Ferreira\*\*

**Resumo:** A coerência é comumente abordada no paradigma da linguística textual (Fávero, 1991; Koch; Travaglia, 1997). Propomos uma abordagem alternativa desse fenômeno em sala de aula estabelecendo um diálogo entre semiótica discursiva (Greimas, Courtés, 2012; Greimas, 2014 [1983]) e semântica dinâmica (Stalnaker, 1999; Portner, Partee, 2002). Da primeira disciplina, emprestaremos os conceitos de isotopias e contrato de veridicção; da segunda, contradição e *common ground*. A aproximação desses dois ferramentais analíticos permitirá distinguir incoerências internas e incoerências externas. As primeiras emergem quando há contradição entre ideias dentro de um mesmo texto, enquanto as segundas decorrem de uma contradição entre uma proposição do texto e o repositório de saberes comuns partilhado pelos sujeitos da enunciação. O rendimento de aplicação desses conceitos será demonstrado primeiramente na análise de textos mais simples extraídos de redes sociais, passando em seguida para textos visuais para, por fim, desembocar em textos verbais mais complexos. As atividades didáticas se pautam pelos princípios da aprendizagem ativa baseada em cooperação (Pilati, 2017; Johnson et al., 1998; Johnson, Johnson, 2008). A abordagem proposta permite reconhecer incoerências propositalmente empregadas com fins retóricos, argumentativos e estéticos.

**Palavras-chave:** significação; semântica dinâmica; veridicção; coerência textual; gêneros do discurso.

## Introdução

Na linguística, há múltiplas teorias que de alguma forma lidam com fenômenos relacionados ao significado como, por exemplo, a semântica lexical, a semântica formal, a semântica cognitiva, a pragmática, a semiótica discursiva etc. A despeito de sua pujança analítica e descritiva, muito pouco dos avanços conquistados nessas áreas chega no ensino básico, exceção feita à notória

---

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160575 .

\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP), SP, Brasil. Endereço para correspondência: [lucas.shimoda@yahoo.de](mailto:lucas.shimoda@yahoo.de) . Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2358-1189> .

\*\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP), SP, Brasil. Endereço para correspondência: [luiz.ferreira@usp.br](mailto:luiz.ferreira@usp.br) . Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7120-0171> .

penetração da linguística textual no Brasil. Consideramos que levar a discussão promovida por essas teorias para o ensino básico seria de importância ímpar devido ao seu potencial formativo.

Muitos *insights* dessas teorias sobre a língua/linguagem poderiam ser empregados para remodelar a maneira como os fenômenos linguísticos são abordados e explicados em sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais intuitiva. Assim sendo, este artigo se propõe a demonstrar como duas teorias do significado, a saber, a semântica dinâmica e a semiótica discursiva, podem contribuir para o ensino de coerência textual na educação básica.

A coerência parece ser mais trabalhada quando se trata do domínio do texto dissertativo, exigido em exames para entrar em grande parte das universidades do Brasil. Nesse tipo de texto, o aluno deve enlear relações de causa e consequência entre ideias. Haverá uma falha na argumentação em dois casos: (i) quando a relação entre as ideias dentro do texto não se sustentar ou (ii) quando as ideias assumidas no texto não corresponderem à realidade. No entanto, a necessidade do ensino de raciocínio lógico transcende os exames e se mostra cada vez mais vital no dia-a-dia. Um estudo ainda deficitário de coerência no ensino básico deixa a população mais suscetível às assim chamadas *fake news*, não percebendo problemas de raciocínio lógico-argumentativo em textos de diversos gêneros textuais, como notícias falsas, correntes de *whatsapp* ou mesmo nas declarações de políticos e *youtubers*. Em vista disso, o estudo da coerência na educação básica cumpre um papel indispensável para, por exemplo, capacitar cidadãos a desmascarar as astúcias enunciativas de discursos menos comprometidos com sua consistência interna, porque preocupados, sobretudo, com a inoculação de paixões no enunciatário (nomeadamente o ódio e o medo).

A semântica dinâmica é um ramo da semântica formal que estuda as relações lógicas entre sentenças e as relações entre as sentenças e o contexto. A teoria tem grande poder explicativo para tratar um vasto leque de problemas argumentativos frequentes na produção textual em ambiente escolar e além dele. Nesse aspecto, a disciplina oferece um contraponto de diálogo produtivo com a semiótica discursiva, que se coloca como objetivo analisar “o que o texto diz, e como ele faz para dizer o que diz” (Barros, 2005, p. 11) – para retomar um conhecido mote da área. Defendemos que a aplicação desse ferramental analítico no ensino básico pode render resultados profícuos na formação de um alunado mais crítico e mais bem equipado para o exercício linguageiro no seio da vida social.

## 1 Fundamentos teóricos

A argumentação é uma habilidade imprescindível do ponto de vista social. Ela está presente em artigos científicos, discursos políticos, palestras, mas também nos mais diversos discursos cotidianos, como na fala de um vendedor que quer convencer seus clientes ou de uma amiga que tenta persuadir outra a ir a uma festa. Porque permeia inúmeras modalidades de interação humana, a argumentação assume papel fundamental para entender a dinâmica social da língua em uso, além de ser um dos elementos imprescindíveis para a boa estruturação do discurso (Koch, 1996). Assim, a coerência deveria ser critério determinante para estabelecer a plausibilidade dos raciocínios desenvolvidos em um discurso. Os crescentes casos de *fake news* envolvendo as eleições de 2018

mostraram, contudo, como parte significativa da população carece dessa competência discursiva. Mesmo o aumento nas taxas de escolarização no Brasil e o fácil acesso a checagem de informação propiciado pela internet se mostraram insuficientes para restringir a influência das *fake news* no processo eleitoral<sup>1</sup>. Tais fatos motivam e justificam um trabalho com a coerência de forma mais incisiva nas escolas. Sobre esse pano de fundo, o presente artigo ensaia propostas de atividades focadas no ensino básico para identificar problemas de coerência, lançando mão de ferramentas conceituais tanto da semiótica discursiva quanto da semântica dinâmica. Prover esse treino à população é de importância vital, pois o impacto do ensino de coerência vai além da mera instrumentalização para fins de vestibular.

A coerência tem sido abordada centralmente pelo paradigma da linguística textual (Fávero, 1991; Koch, Travaglia, 1997). A esse respeito, assim afirma Fávero (1991, p. 10): “[coerência] refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante”. Por sua vez, Koch e Travaglia (1997, p. 11) definem coerência como algo que “teria a ver com a boa formação do texto”, sendo algo “que se estabelece na interlocução comunicativa entre dois usuários” e devendo ser vista como “um princípio de interpretabilidade do texto”.

Cada qual de seu ponto de vista, tais definições contribuíram de maneira decisiva para constituir as concepções de coerência atualmente vigentes tanto no meio acadêmico quanto no ensino de português como língua materna na educação básica. Como forma de incrementar os avanços já conquistados pela linguística textual, proporemos no presente trabalho uma alternativa complementar, elaborada a partir de um diálogo propositivo entre, de um lado, a semiótica discursiva (Greimas, Courtés, 2012) e, de outro lado, a semântica dinâmica (Stalnaker, 1999; Portner, Partee, 2002). Não ignorando as particularidades epistemológicas que singularizam esses dois paradigmas teóricos, propomos articulá-los em seus denominadores comuns com o objetivo de criar uma abordagem operacional da ideia de coerência textual.

Na semiótica discursiva, essa noção esteve presente, como pano de fundo, em toda a reflexão sobre a noção de isotopia, definida sinteticamente por Bertrand (2003, p. 420) como “recorrência de um elemento semântico no desenvolvimento sintagmático de um enunciado, que produz um efeito de continuidade e permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso”. Sem mergulhar em profundidade nos inúmeros desdobramentos teóricos desse conceito na disciplina, destacamos aqui como essa continuidade e permanência engendrada pela isotopia se deixa relacionar diretamente com o caráter homogeneizante e extenso da coerência textual. Tal como formulada, essa definição ratifica o entendimento de plano isotópico como crivo de leitura, conforme constante no *Dicionário de Semiótica I* (Greimas; Courtés, 2012, p. 277).

Nessa mesma direção caminha o tratamento dado pelo paradigma formal à coerência. Dahlgren (1988), por exemplo, atrela a coerência no discurso à instauração de algum tipo de relação (e.g. causa, objetivo, sequência) entre eventos, estados, proposições e segmentos do discurso. Segundo essa concepção, uma sequência de frases é tida como coerente caso seja possível estabelecer alguma relação entre elas. Por exemplo, ao ouvir a sequência de sentenças “*João abriu a*

---

1 Dados do INEP disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>

*porta. João saiu*”, atribui-se uma relação entre elas (nomeadamente, sucessão temporal) e a instauração dessa relação torna o par de sentenças coerente. Assim sendo, quando é impossível estabelecer uma relação, o discurso é tido como incoerente.

Nesse ponto, pode-se já vislumbrar pontos de contato entre essas duas disciplinas no que diz respeito ao tratamento da (in)coerência textual. Para a semiótica, trata-se da instauração e da quebra de isotopias; para a semântica, trata-se da contradição, i.e. quando duas proposições não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo (Chierchia; McConnel-Ginet, 2000, p. 45). Por exemplo, em (1) abaixo, as sentenças são contraditórias porque não é possível que “*Maria beijou João apaixonadamente*” e “*ela (Maria) não encostou os lábios dela (Maria) nele (João)*” sejam ambas verdadeiras ao mesmo tempo. Ou seja, se a primeira é verdadeira, a segunda é necessariamente falsa, e vice-versa.

(1) Maria beijou João apaixonadamente, mas ela não encostou os lábios dela nele.

Note-se que, até o momento, a (in)coerência tem sido tratada como uma propriedade intrínseca ao texto-enunciado. O exemplo (1) é particularmente ilustrativo a esse respeito, uma vez que esse enunciado permanece incoerente independentemente de quaisquer variáveis contextuais relacionadas à instância da enunciação. É o que propomos chamar de (in)coerência interna. No entanto, há casos em que é preciso levar o contexto em consideração, constituindo o que propomos chamar de (in)coerência externa. Para evitar mal-entendidos desnecessários, especifiquemos exatamente o que se entende aqui por contexto.

Na perspectiva da semântica dinâmica, o contexto seria o conjunto de proposições mutuamente assumidas como verdadeiras pelos participantes da interação verbal (ver Stalnaker, 1999). Esse conjunto é denominado *common ground* (doravante CG)<sup>2</sup>. É preciso notar que, por se tratar de um conjunto de intersecção, o CG necessariamente varia em função dos sujeitos envolvidos. Para fins de clareza expositiva, digamos em termos simples que o CG da interlocução verbal entre mãe e filho certamente conterà mais proposições do que, por exemplo, aquele partilhado por dois desconhecidos tomados ao acaso.

Definido dessa maneira, o conceito de CG da semântica dinâmica demonstra inegáveis semelhanças com a noção semiótica de contrato de veridicção, que baliza como o enunciatário deve interpretar o enunciado (Barros, 2002, p. 93-94). Com concisão lapidar e precisão conceitual, Bertrand (2003, p. 243) define contrato de veridicção como “[...] as condições da confiança que determinam o compartilhamento das crenças, em perpétuo ajuste entre os sujeitos, no interior do discurso”. Vale a pena destacar aqui o caráter dinâmico e interativo do contrato, reconhecível na ideia de “perpétuo ajuste entre os sujeitos”. Embora as semelhanças desse conceito com o CG da semântica dinâmica já se afigurem cada vez mais evidentes, gostaríamos de insistir ainda um pouco mais para mostrar que a aproximação que viemos propondo não é apenas uma coincidência fortuita. A esse respeito, é proveitoso recuperar a conceptualização original de Greimas:

[...] o discurso é esse lugar frágil em que se inscrevem e se leem a verdade e a falsidade, a mentira e o segredo; modos de veridicção resultantes da *dupla contribuição do enunciadador e do enunciatário*; suas diferentes posições não se estabelecem senão na forma de um

<sup>2</sup> Ainda que não integralmente idêntica, a noção de “acordo prévio” conforme corrente nos estudos da argumentatividade (cf. Fiorin, 2016, p. 90-94) é comparável ao *common ground*.

equilíbrio mais ou menos estável que provêm de um *acordo implícito* entre os dois actantes da estrutura da comunicação. É esse acordo tácito que é designado pelo nome de contrato de veridicção. (Greimas, 2014 [1983], p. 117, grifos nossos)

Sobre esse pano de fundo, pode-se reconhecer claramente que tanto CG quanto contrato fiduciário emergem na relação estabelecida entre enunciador e enunciatário. É impossível estabelecer um CG sem a co-participação de ambos os sujeitos. Do mesmo modo, os termos do contrato de veridicção propostos pelo enunciador devem, necessariamente, ser aceitos pelo enunciatário.

Esse não é, porém, o único denominador comum relevante entre esses dois conceitos. Também seu caráter performativo justifica sua aproximação e sua produtividade para entender a coerência textual. Para ilustrar esse ponto, imaginemos dois brasileiros em silêncio em um mesmo ambiente cujo conhecimento compartilhado deles se restrinja, irrealisticamente, a apenas três informações: *p* {*Lula é um ex-presidente do Brasil*}, *q* {*todas as pessoas comem*} e *r* {*o real é a atual moeda do Brasil*}. Falantes podem adicionar novas informações em CG através de interações verbais. Se, nesse contexto, o primeiro falante enuncia algo como “*o Brasil é o maior país da América Latina*” e o segundo não o refuta, então essa nova proposição será inserida em CG.

Mais do que apenas constatar fatos do mundo, sentenças declarativas inserem novas proposições em CG, e é nisso que consiste sua força ilocucionária. Em termos semióticos, essa operação pode ser traduzida como um /fazer-saber/ efetuado pelo enunciador. Ao lado de outros tipos de manipulação semiótica calcadas no /querer/ e no /poder/, o recurso à modalidade epistêmica (/saber/) aqui corresponde à solicitação de consenso entre os sujeitos da enunciação, necessário para a instauração do contrato de veridicção (Greimas, 2014 [1983], p. 135 ss.; Sobral, 2005, p. 128-130). Esse consenso é duplamente construído, de um lado, por um fazer-persuasivo e, de outro lado, por um fazer-interpretativo. Na semiótica discursiva, esse fazer-interpretativo é entendido como uma operação de reconhecimento, pela qual o enunciatário deve confrontar as novas proposições com aquilo que ele já sabe. Sobre essa operação, convém-nos recuperar a formulação original de Greimas (2014 [1983]), que já se mostra bastante clara a esse respeito:

[...] o reconhecimento é uma operação de comparação entre aquilo que se propõe [...] e aquilo que já se sabe ou em que se crê. Sendo uma comparação, o reconhecimento comporta necessariamente uma identificação, no enunciado apresentado, com a totalidade ou as frações da ‘verdade’ que já se possui. (Greimas, 2014 [1983], p. 131)

Essa passagem mostra com especial nitidez os pontos de contato entre a noção de CG da semântica dinâmica e a operação de reconhecimento implicada no fazer-interpretativo, especialmente no que concerne à comparação com o repositório de saberes prévios do enunciatário. Sobre esse pano de fundo, pode-se delinear agora com mais clareza o que viemos propondo aqui como (in)coerência externa. Empregando o conceito de contradição da semântica formal (Chierchia,

2003) e o de CG da semântica dinâmica<sup>3</sup> (Stalnaker, 1999; Portner, Partee, 2002), entendemos que o falante enunciará algo contraditório quando uma nova proposição a ser inserida em CG<sup>4</sup> contradiz outra já presente aí. O mesmo se dá também do ponto de vista da semiótica discursiva. O conflito entre o que é proposto no enunciado com o que o enunciatário já sabe e/ou crê desencadeia uma permuta de regimes veridictórios. Em outras palavras, um enunciado inicialmente tomado por verdadeiro poderá ser considerado falso (/não-parecer/ e /não-ser/) ou ilusório (/parecer/ e /não-ser/) (cf. Greimas; Courtés, 2012, p. 532). A título de ilustração, retomemos nosso cenário fictício apresentado acima. Se um dos participantes proferir um enunciado como “*O real não é a moeda do Brasil*”, sua fala seria interpretada por seu interlocutor como contraditória, uma vez que entraria em conflito com uma proposição já pré-existente em CG<sup>5</sup>.

Nesse momento, é preciso notar que, para além da mera recusa por parte do enunciatário, a violação desse princípio de não-contradição pode gerar efeitos de sentido estéticos, humorísticos, retóricos etc. Seria demasiado reducionista querer enxergar a incoerência apenas como má-formação do enunciado. Ao contrário, seu funcionamento depende também do regime discursivo em pauta. Certas incoerências são aceitáveis em discursos poéticos, porém, não em discursos “objetivantes”, como a reportagem jornalística ou uma argumentação científica, por exemplo.

No início desta seção, tínhamos caracterizado a incoerência como “impossibilidade de relacionar sentenças” (Dahlgren, 1988). No entanto, tal como formulada, essa definição deixava margens de interpretação demasiadamente amplas. A conceptualização aventada por nós aqui procura pormenorizar de maneira mais objetiva o que se pode entender por essa tal impossibilidade. Uma primeira vantagem seria poder explicitar o que é o fenômeno, como ele opera e o que nos permite alocá-lo na interface semântica/pragmática<sup>6</sup>. A segunda vantagem é proporcionar a distinção clara de dois tipos de incoerências: internas (i.e., há contradição entre duas informações dentro de um mesmo texto) e externas (i.e. há contradição entre uma proposição do texto e outra já presente no repositório de conhecimentos compartilhados pelos sujeitos).

3 A semântica dinâmica trata da derivação de ambos os significados: o da expressão e o contextual, tendo como base uma mescla da semântica formal e a pragmática griceana. Desse modo, a fronteira entre semântica e pragmática desaparece.

4 Assumiremos que um texto será coerente quando ele não apresentar nenhuma incoerência interna ou externa. Note-se, contudo, que isso é uma simplificação do fenômeno. Kock e Travaglia (1997) mencionam que há textos que não serão nem coerentes e nem incoerentes. Por exemplo, um leigo em física não conseguiria depreender nenhum significado ao ler um artigo sobre física quântica voltada para especialistas no assunto. Ou seja, esse texto não seria nem coerente e nem incoerente para esse leitor. Uma definição mais exata de coerência deverá levar em conta a necessidade de que as novas proposições inseridas em CG se relacionem de alguma forma com as proposições pré-existentes em CG. Um leitor leigo em física não vê (in)coerência em um artigo de física quântica porque o artigo pressupõe do leitor conhecimentos prévios específicos desse campo do saber. Isso significa que o CG instaurado por um leitor-modelo não é o mesmo CG partilhado por um leitor leigo. Trata-se, portanto, de uma questão de simulacro de enunciatário construído pelo enunciadador.

5 Embora elabore seu modelo tomando por base diálogos orais, a semântica dinâmica também é capaz de descrever as operações feitas por um texto escrito. Visto que um texto também é uma interação comunicativa, cada nova declaração presente em um texto também insere uma nova proposição em CG.

6 A coerência é um fenômeno que se situa na interface entre semântica e pragmática, uma vez que seu cálculo envolve tanto o valor de verdade de uma sentença (semântica) quanto o contexto (pragmática).

## 2 Propostas de aplicação

Nossa proposta de intervenção prática é converter essa abordagem em exercícios didáticos, por meio dos quais os alunos possam identificar incoerências de maneira consciente e autônoma. Em princípio, as atividades devem começar com textos mais acessíveis e mais próximos do universo de experiência dos alunos, tais como imagens e postagens em redes sociais. Conforme o aluno ganha confiança no manejo dos conceitos, pode-se passar a textos menos familiares, tais como discursos políticos, reportagens, dissertações escolares etc. Lembrando que a inclusão de gêneros textuais mais próximos à realidade do aluno nessa proposta é imprescindível para mostrar a ele como a coerência textual perpassa diversos âmbitos de sua vida cotidiana.

Para atingir esse objetivo de maneira mais eficaz, propõe-se seguir os princípios da aprendizagem ativa, segundo os quais o aluno deve ter um papel ativo na construção de seu conhecimento (Johnson; Johnson, 2008). Essa abordagem se contrasta com a abordagem tradicional, na qual o professor assume o papel de detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno, reduzido a mero receptáculo passivo. Em contexto brasileiro, merece destaque os trabalhos de Pilati (2017) propondo uma integração entre a abordagem ativa e os conceitos provenientes da linguística para aprimorar as aulas de português como língua materna.

Seguindo os passos da autora, sugerimos uma metodologia de aprendizagem ativa baseada em cooperação. Nessa proposta, é importante que o docente planeje atividades didáticas que permitam aos alunos construir esse conhecimento colaborativamente. Tais atividades são mais eficazes no ensino do que aquelas que se centralizam na figura docente. Uma maneira de motivar a construção cooperativa do conhecimento é aplicar atividades com um objetivo concreto, o qual não pode ser atingido sem a cooperação mútua entre os alunos (cf. Johnson et al., 1998; Johnson, Johnson, 2008).

Uma primeira proposta é apresentar ao alunos a noção de *common ground*. Após esse primeiro contato com o conceito, os alunos são orientados a fazer uma atividade cooperativa com o objetivo de explicitar seu conhecimento compartilhado. Agrupados em duplas com colegas que conhecem bem, os alunos deverão, num primeiro momento, trabalhar individualmente, anotando numa folha uma pequena lista de fatos supostamente consabidos por seu parceiro. Terminada esta etapa, os componentes das duplas se juntam e checam se a lista de fato corresponde ao conhecimento compartilhado. Na sequência, o exercício pode ser repetido com os alunos reagrupados em novas duplas, preferencialmente com pessoas que eles não conhecem muito bem. Esse exercício permitirá ilustrar de forma lúdica como o *common ground* varia em função dos interlocutores, i.e. da relação entre enunciador e enunciatário, para reenquadrar a questão em termos semióticos.

Para tornar a nomenclatura mais palatável aos alunos, sugere-se substituir o termo *common ground* por conhecimento compartilhado e *proposições contraditórias* por *ideias contraditórias*<sup>7</sup>. O professor apresentaria, então, que ideias contraditórias são aquelas que não podem ser verdade ao mesmo tempo e que, quando um texto traz uma ideia que contradiz outra já presente no conhecimento compartilhado, essa nova informação é tomada como incoerente.

---

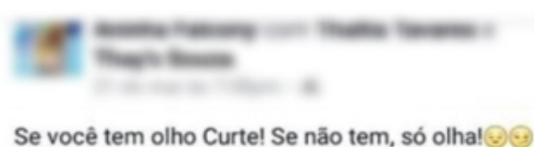
<sup>7</sup> Essa sugestão de atividade segue um modelo de aprendizagem ativa através da cooperação uma vez que os alunos devem necessariamente trabalhar juntos para elicitar o conhecimento comum.

Uma vez familiarizados com esses conceitos, os alunos podem ser motivados a fazer análises e jogos. Primeiramente, mostraremos como abordar incoerências a partir de postagens em redes sociais, por serem mais próximas da realidade do aluno. Em seguida, ocuparemos-nos de textos visuais como objeto de análise. Por fim, abordaremos gêneros textuais escritos mais complexos, tais como dissertações, cartas, discursos políticos, etc.

## 2.1 (In)coerência em postagens na internet

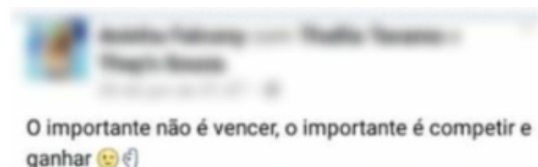
A incoerência pode ser interna ou externa ao texto. A incoerência interna ocorre quando duas proposições presentes no texto não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo<sup>8</sup>. Observe as sentenças abaixo obtidas em postagens de um usuário em uma rede social.

**Figura 1:** Post incoerente 1.



**Fonte:** Povo de humanas<sup>9</sup>.

**Figura 2:** Post incoerente 2.



**Fonte:** Povo de humanas.

A sentença na Figura 1 apresenta uma contradição interna uma vez que a pessoa não pode olhar caso ela não tenha olho, ou seja, as sentenças “*se não tem olho*” e “*só olha*” não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo e, portanto, tornam o texto contraditório e incoerente, conforme definido na seção anterior. A sentença na Figura 2 também é incoerente porque “*competir e ganhar*” é uma expressão sinonímica de “*vencer*”. Então, quando se afirma que “*vencer não é importante*”, mas “*competir e ganhar é*”, gera-se uma contradição, pois essas duas frases não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo. No caso em tela, a violação da coerência cria efeitos de sentido de comicidade e jocosidade. O perfil de usuário das Figuras 1 e 2 ganhou notoriedade por publicar frases incoerentes com bastante frequência. Essa reiteração insinua que o sujeito comete incoerências com finalidades humorísticas e, com isso, amplia sua repercussão nas redes sociais. Esse é um exemplo, entre outros, que mostra aos alunos como a incoerência pode ser empregada intencionalmente para gerar efeitos de sentido particulares.

Por sua vez, a incoerência externa ocorre quando um falante emprega uma sentença que expressa uma proposição incompatível com as proposições preexistentes em CG. Ou seja, uma proposição em CG e a proposição expressa pelo falante não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo. Observe o exemplo na figura 3 abaixo, retirado também de uma postagem em uma rede social. O CG contém as seguintes proposições: “*um ser humano usa os dedos da mão para contar*” e “*o ser humano possui usualmente 10 dedos nas mãos*”. Ao enunciar a sentença “*amigos de verdade se conta de dedos*”, se insere a proposição “*amigos verdadeiros são poucos*”

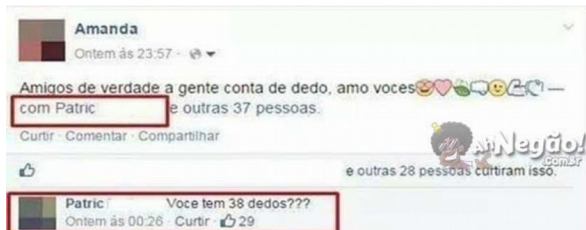
<sup>8</sup> Na linguística textual, esse requisito para a coerência é tratado como “princípio de consistência” (cf. Koch; Travaglia, 2008 [1997], p. 99).

<sup>9</sup> Disponível em: <http://povodehumanas.ig.com.br/humanas/2017-04-05/legendas.html>.



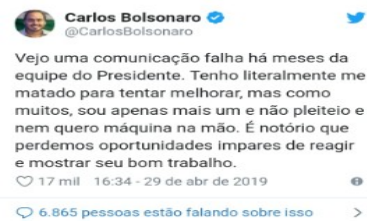
como a quantidade de dedos nas mãos”. Logo após essa afirmação, a responsável pela postagem marca 38 pessoas para afirmar que são elas seus verdadeiros amigos. No entanto, isso contradiz as proposições contidas em CG porque o fato de ela ter 38 amigos verdadeiros não pode ser verdadeiro ao mesmo tempo com as proposições contidas no CG. Essa contradição é percebida por uma das pessoas marcadas que, em uma resposta irônica, pergunta se ela possui 38 dedos.

**Figura 3:** Post incoerente 3.



**Fonte:** Ah Negão<sup>10</sup>.

**Figura 4:** Post incoerente 4.



**Fonte:** Meia hora de notícias<sup>11</sup>.

Os textos podem apresentar ao mesmo tempo incoerência interna e externa. Isso está ilustrado na figura 4, na qual um político diz que tem literalmente se matado. A contradição interna vem do fato de que a estrutura “tenho + verbo -ado” tem uma leitura de que o evento é recorrente e, uma vez que a morte é definitiva, é impossível se matar recorrentemente. Ou seja, o significado da estrutura é incompatível com o significado do verbo. Esse uso seria apenas permitido em um sentido figurado, porém, o político usa a palavra “literalmente” que indica que a expressão não está sendo empregada por seu sentido figurado. Temos aí outro nível de contradição externa porque está em CG que a expressão “tenho me matado” tem um uso metafórico. É possível inferir que o uso é metafórico porque sabe-se que o político em questão está vivo. O problema é que ao usar a palavra ‘literalmente’, ele afirma não estar usando o sentido metafórico; ou seja, o que o político diz não é compatível com o conhecimento compartilhado presente em CG.

Ao contrário das Figuras 1 e 2, que parecem trazer exemplos de incoerência proposital, os exemplos das Figuras 3 e 4 exemplificam incoerências não proposital. Na situação da Figura 3, a autora do post discute com outro usuário que chamou atenção para a incoerência nos comentários. Da mesma forma, na Figura 4, o usuário justificou sua fala acusando aqueles que criticaram sua contradição de não serem capazes de interpretar seu enunciado<sup>12</sup>.

Quando a incoerência não é intencional, pode-se inferir que determinada informação não está presente no CG daquele falante. Por exemplo, na Figura 4, infere-se que o falante desconhece o significado e o uso do lexema “literalmente”. Pode-se inferir também que o falante possui esse conhecimento de mundo, mas não soube articulá-lo adequadamente na elaboração do raciocínio, como ocorre na Figura 1. Nela, o falante presumivelmente sabe que o ser humano não tem trinta e oito dedos, mas não se atentou ao fato de que, ao marcar trinta e oito pessoas, estava contradizendo a proposição anterior.

10 Disponível em <<https://www.ahnegao.com.br/2017/07/mulher-com-38-dedos.html>> .

11 Disponível em: <https://meiahora.ig.com.br/geral/autopecas/2019/04/5638109--tenho-literalmente-me-matado-para-tentar-melhorar---diz-carlos-bolsonaro-sobre-comunicacao-com-o-governo.html> .

12 Essa discussão foi suprimida devido à presença de linguagem de baixo calão.

Uma vez apresentados os exemplos e feita uma análise prévia com os alunos, eles podem ser motivados a fazer uma atividade de pesquisa, que consiste em buscar exemplos cotidianos de incoerência em suas redes sociais e aplicativos de mensagens. Após localizados os exemplos, os alunos devem fazer uma análise explicando porque, no paradigma trabalhado, aquele texto é incoerente. O professor pode solicitar que os alunos corrijam os trabalhos uns dos outros. Isso é interessante pois o que um aluno julga como incoerente pode ser aceito como coerente por outro, e vice-versa. Essa diferença explicita o caráter variável do *common ground* conforme os sujeitos envolvidos, segundo argumentamos na Seção 1.

Os exemplos acima demonstram o potencial prático da investigação das incoerências internas e externas<sup>13</sup>, pois elas se deixam reconhecer não apenas em gêneros mais estabelecidos na cultura escolar, como o artigo de opinião e a dissertação, mas também nos mais diversos textos verbais, visuais e sincréticos que povoam o cotidiano de alunos de ensino fundamental e médio. Já a esse ponto da presente exposição, afigura-se uma possibilidade de intervenção prática das teorias linguísticas do sentido. A internet e as redes sociais oferecem farto material que poderá ser analisado pelos próprios alunos de maneira autônoma.

## 2.2 (In)Coerência em textos visuais

Uma vez capacitados a reconhecer nexos lógicos (e suas eventuais violações) em enunciados verbais simples, os alunos poderão então replicar o mesmo procedimento em enunciados visuais. Um dos principais atrativos da estratégia de trabalho aqui proposta, tal possibilidade de transposição para códigos não-verbais não só vai ao encontro das diretrizes legais a respeito da multimodalidade, mas também consubstancia o princípio semiótico de transversalidade do sentido. Para dizer em outras palavras, a significação pode ser descrita de maneira homogênea em suas mais diversas linguagens de manifestação.

Em textos verbais, as proposições são inseridas por sentenças. Textos visuais, por sua vez, são compostos por diversos elementos que também inserem novas proposições em CG. Por exemplo, pode-se dizer que a Figura 5 insere proposições como *'há um urso polar'*, *'o urso polar está em cima de uma placa de gelo'*, *'há pinguins'* etc. Se as proposições inseridas pelos elementos da imagem forem contraditórias umas com as outras ou com outras proposições pré-existentes em CG, a imagem será lida como incoerente, assim como ocorre com outros tipos de texto. A inclusão de imagens na análise de incoerência seria vantajosa uma vez que permite instruir o aluno à prática de leitura consciente de enunciados visuais e sincréticos, na mesma direção do que tem sido chamado de "letramento visual" (Silvino, 2012). A título de exemplo, ocupemo-nos agora com algumas possibilidades de aplicação dessa proposta de trabalho (cf. Figuras 5 e 6).

---

13 As falácias são um caso notório de violações de coerência interna e externa com fins retóricos e argumentativos. Da vasta literatura sobre o tema, destacamos a lista apresentada em Koch (1996, p. 123-137), ilustrando possíveis relações lógicas, pragmáticas, discursivas, argumentativas e ideológicas entre enunciados. Para um estudo mais aprofundado sob a perspectiva semiótica, ver Fiorin (2016) e Bertrand (1999).

**Figura 5:** Urso polar e pinguins.



**Fonte:** Incrível.club<sup>14</sup>.

**Figura 6:** Paisagem campestre.

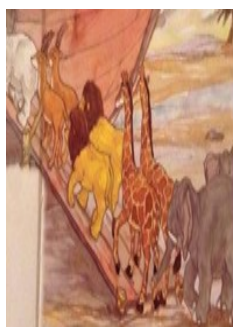


**Fonte:** Incrível.club.

Em um primeiro momento, o docente poderá instigar a curiosidade dos alunos convidando-os a reconhecer incoerências em textos visuais mais simples. Na Figura 5, a inconsistência está no compartilhamento de hábitat pelo urso polar e pelos pinguins. Trata-se aqui de uma incoerência externa, pois seu reconhecimento depende da presença de duas proposições em CG, a saber: (i) “ursos polares vivem no polo norte”; (ii) “pinguins vivem no polo sul”. Caso uma ou outra estejam ausentes, o enunciatário não perceberá qualquer contradição. Por sua vez, a Figura 6 põe em cena uma improvável contrariedade da direção do vento, reconhecível na inclinação oposta dos galhos das árvores e da fumaça saindo da chaminé. Trata-se aqui de uma incoerência interna. São contraditórias as relações estabelecidas dentro da própria imagem – a saber, “o vento sopra para a direita” e “o vento sopra para a esquerda” – pois ambas não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo. Guardadas as devidas proporções, esse caso é comparável aos exemplos das Figuras 2 e 4 apresentadas anteriormente.

Após uma primeira análise de figuras guiada pelo docente, os discentes podem ser dispostos em duplas e podem ser dados mais figuras para que eles analisem. Isso pode ser transformado em um jogo no qual os alunos em uma dupla cooperam para descobrir incoerências em imagens no menor tempo possível. Observe-se as Figuras 7 e 8 abaixo.

**Figura 7:** A arca de Noé.

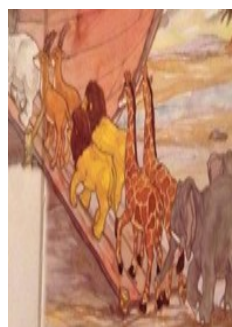


**Fonte:** Rio claro online<sup>15</sup>.

**Figura 8:** O homem na lua.



**Fonte:** Incrível.club.



14 Disponível em: <https://incrivel.club/admiracao-curiosidades/encontre-o-erro-nestas-10-imagens-sao-mais-dificeis-do-que-parecem-475760/>.

15 Disponível em: <http://rioclaroonline.com.br/mais-20-desastres-divertidos-causados-por-designers-preguicosos/>.

A dupla deve argumentar que, de acordo com o conhecimento compartilhado, Noé levou um macho e uma fêmea de cada espécie para a arca. Nesse sentido, a Figura 7 é contraditória porque apresenta dois leões machos entrando na arca, o que desencadeia uma contradição com proposições já presentes em CG. Ao analisar a Figura 8, os alunos devem argumentar que, se a imagem representa um homem na lua terrestre, é impossível ter outra lua no céu porque é de conhecimento compartilhado que a Terra possui uma e apenas uma lua.

Se uma dupla não conseguir encontrar certas incoerências, isso pode ser utilizado como uma oportunidade de mostrar que não encontrar uma incoerência não significa um grau menor de inteligência, mas apenas um conhecimento compartilhado diferente. Por exemplo, se um aluno não for criado a partir dos ensinamentos cristãos e não conhecer a narrativa da arca de Noé, provavelmente não encontrará qualquer incoerência na Figura 6.

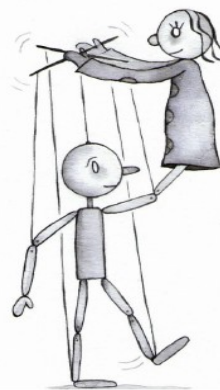
Da mesma forma como ocorre com postagens da internet, as incoerências presentes em textos visuais podem ser acidentais ou propositais. Por exemplo, na Figura 7, a incoerência parece ser acidental porque, tratando-se de uma ilustração para um texto religioso, certamente não era o objetivo do ilustrador criar um desenho que fosse contraditório com a história ilustrada. Já na Figura 8, a incoerência parece ser propositalmente criada com fins lúdicos. Essas primeiras atividades podem funcionar como treinamento para que os alunos passem a detectar outros tipos de inconsistências que demandam maior refinamento interpretativo (cf. Figuras 9, 10 e 11).

Figura 9: Página de jornal



Fonte: Ilustrações Amarildo<sup>16</sup>.

Figura 10: Marionetes

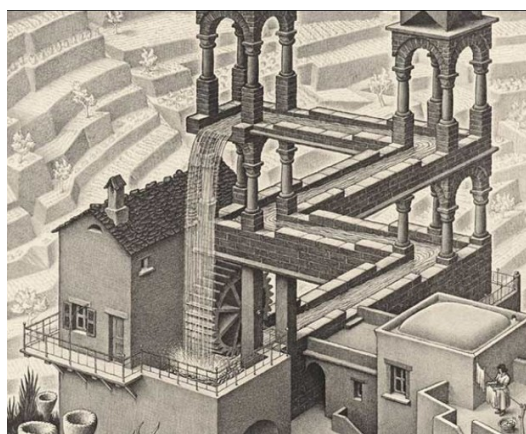


Fonte: La cave<sup>17</sup>.

16 Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/305330049711271305/>.

17 Disponível em: <http://lacaveatelierdaarte.blogspot.com/2015/01/os-desenho-invisiveis-de-troche.html>.

**Figura 11:** M. Escher.



**Fonte:** Bontempo<sup>18</sup>.

Por exemplo, na Figura 9 acima, a incoerência mais imediatamente reconhecível é a desproporção exagerada entre a cabeça e o restante do corpo das figuras humanas. À maneira de uma hipérbole visual, tal desproporção deve induzir o aluno, na condição de enunciatário, a redelinear o contrato fiduciário com o enunciador e a tomar a incoerência desse enunciado como aceitável apenas dentro das características formais do gênero “caricatura”.

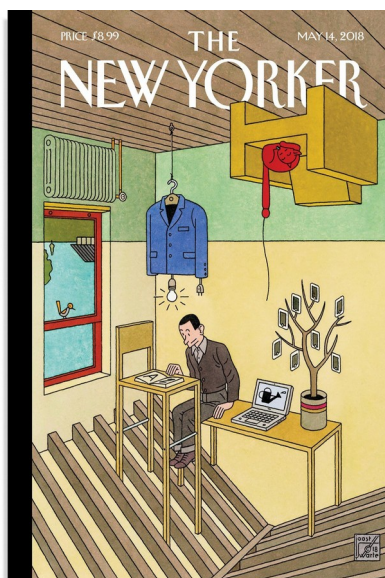
Ao contrário dos enunciados visuais em exame até aqui, a Figura 10 reclama do enunciatário uma postura interpretativa sensivelmente distinta. Nesse caso, a circularidade reflexiva entre marionete e marionetista desencadeia uma flagrante incoerência que força o enunciatário a readequar radicalmente o contrato veridictório que sustenta sua grade de leitura. Vale notar aqui que, tal como posta em cena nesse enunciado, a incoerência não leva à sua rejeição (como tende a ocorrer com as Figuras 5, 6, 7 e 8), mas sim alinha-o a um discurso de natureza mais poética-estética do que referencial. A propósito, incoerências como essa são empregadas com frequência em textos visuais para criar um provocante efeito de sentido de inusitado e de suspensão da realidade, como usualmente ocorre com as ilustrações de M. Escher (cf. Figura 11). No texto visual aqui apresentado, o que mais chama atenção à primeira vista é o aparente paradoxo criado por certa duplicidade irresolúvel. O olhar do leitor é levado a seguir um curso d'água cíclico ao longo de um duto que, graças a um habilidoso jogo óptico, parece estar a um só tempo acima e ao lado de si mesmo. Em um primeiro momento, essa inconsistência é o que mais imediatamente salta aos olhos do leitor. Em um segundo momento, o docente poderá, no entanto, convidar os alunos a uma leitura visual mais detida, orientando-os a observar também os aspectos menos evidentes. Uma observação menos apressada reconhecerá aí diversos elementos de coerência absolutamente banal: a posição dos elementos arquitetônicos (telhado, chaminé, paredes, janelas, teto, pilares, vasos etc.), a paisagem de fundo com uma natureza esparsa, uma figura feminina a pendurar roupas no varal ao canto inferior direito da ilustração.

Aqui, tudo parece obedecer uma ordem previsível, radicalmente contrastante com o insólito aqueduto circular. Por trás de uma aparente contradição, jaz toda uma miríade de elementos absolutamente conformes ao

18 Disponível em: <http://www.bontempo.com.br/2012/06/18/m-c-escher-o-artista-das-construcoes-impossiveis/>.

nosso entendimento de mundo do senso comum. Bem diferente é o caso apresentado pela capa da edição de 14 de Maio de 2018 da revista *New Yorker*, assinada pelo artista Joost Swarte (cf. Figura 12).

**Figura 12:** *Smart Design.*



**Fonte:** Ilustração de Joost Swarte para a edição de 14 de maio de 2018 da revista *New Yorker*.

Em oposição às incoerências apontadas nas figuras anteriores, parciais e mesmo aceitáveis (sob certas condições) pelo enunciário, as contradições e as quebras de nexos desafiam aqui todo esforço de coerentização. Num percurso errante, o olhar do leitor vaga pelas inúmeras contraditoriedades disseminadas pela imagem. Centrando foco no alinhamento vertical dos elementos, percebe-se que a orientação do gato (inusitadamente) vermelho, da poltrona, do chão do recinto e mesmo da casa e do gramado vistos pela janela são idênticas entre si, mas contrariam nosso senso comum e a orientação natural da gravidade, obedecida pela posição do homem, da cadeira, da mesa (bem como dos elementos nela depositados), da lâmpada pendurada no blazer; esse por sua vez pendurado no chão que pende acima de tudo.

Não apenas a ordenação espacial dos elementos cria um efeito de sentido de *non-sense*, mas também outras justaposições de elementos figurativos. Um plugue de tomada pendente da manga do blazer sugere que a lâmpada, embora acesa, esteja desligada de qualquer fonte de energia. Logo abaixo, invertendo a ordem natural esperada das coisas, um homem sentado sobre uma mesa lê um livro (esse também invertido), apoiado sobre uma cadeira mais alta do que a própria mesa. Ao lado dele, *smartphones* brotam de um vaso irrigado pela imagem de um regador exibida na tela de um *notebook*<sup>19</sup>.

Interrogações como essas acerca das (in-)coerências do enunciado visual poderão bem ser aplicadas e replicadas por alunos de ensino fundamental e médio a enunciados verbais, mais notadamente a dissertação escolar. Antes de passar a

<sup>19</sup> Semelhante caso de efeito de sentido de *non-sense* em textos verbais é discutido pela perspectiva da linguística textual em Marcuschi (1983, p. 31 ss.).

essa etapa, convém observar ainda um último caso em que o rompimento parcial da coerência interna do texto gera efeitos de sentido argumentativos e retóricos. Publicada na capa da edição de junho de 2018 da revista *National Geographic*, a Figura 13 mostra como uma aparente violação de regras de coerência é responsável pela criação de metáforas em textos visuais.

**Figura 13:** Iceberg plástico.



**Fonte:** Capa da edição de junho de 2018 da revista *National Geographic*.

O que parece apenas a ponta de um iceberg em sua porção emersa revela-se, em corte longitudinal, como uma sacola plástica de dimensões abissais, reconhecível pelo formato de suas alças na parte inferior. Para alertar o leitor da verdadeira dimensão do problema ambiental, a imagem sincretiza formantes visuais (eidético, cromático e topológico, cf. Floch, 1985) em uma figura polissêmica que remete a um só tempo à natureza (iceberg, vida oceânica, biomas aquáticos etc.) e à cultura (plástico, poluição marinha etc.)<sup>20</sup>.

Além disso, a eficácia retórica desse hibridismo visual é consolidada pela alusão ao idiomatismo “ponta do iceberg”, usualmente empregado para designar a real gravidade de um problema que só deixa entrever sua menor parcela. Não por acaso, essa expressão reaparece também no componente verbal, conforme pode-se ler na chamada: “Planeta ou plástico? 18 bilhões de libras de plástico surge no oceano a cada ano. E isso é só a ponta do iceberg”<sup>21</sup>. A interação entre o verbal e o não-verbal apenas confirma aquilo que a metáfora visual por si só sincretiza. Mais uma vez, a quebra de nexos lógico e a incoerência é aqui apenas aparente. Observada em seu contexto real de uso, a amplificação desproporcional exerce

<sup>20</sup> A propósito, essa metáfora visual resultante do sincretismo figurativo posto em cena aqui é de idêntica natureza àquela analisada por Carmo Jr. (2009) a propósito de um anúncio publicitário que apresenta um “punho-pneu”.

<sup>21</sup> Tradução livre do original em inglês: “Planet or plastic? 18 billion pounds of plastic winds up in the ocean each year. And that’s just the tip of the iceberg.”

papel persuasivo em um claro caso de hipérbole visual<sup>22</sup>: “A hipérbole não é uma figura característica apenas da linguagem verbal. Constroem-se ampliações de sentido também na linguagem visual” (Fiorin, 2014, p. 77).

O contato crítico com textos visuais pode levar o aluno a reconhecer diferentes modos de (in)coerência textual, mais ou menos toleráveis em função do gênero discursivo no qual o texto se enquadra. Uma desproporção característica na caricatura seria tomada como inaceitável em um retrato, por exemplo. Da mesma forma, uma intervenção gráfica criativa considerada poética na ilustração poderia constituir uma extrapolação descabida na fotografia jornalística e documental. Transpondo esse raciocínio dos textos visuais para os verbais, espera-se então que os alunos sejam capazes de reconhecer que, em certos tipos de texto, certa quebra de nexos lógicos pode ser tolerável ao passo que outros exigem uma coerentização obediente. Nos primeiros, enquadram-se toda sorte de gêneros estéticos e criativos, enquanto os segundos contemplam textos utilitários, como é o caso dos textos dissertativos e argumentativos<sup>23</sup>. Trilhando suas próprias vias, o percurso aqui traçado vai ao encontro das assunções correntes nas teorias do texto e do discurso sobre a elasticidade da noção de coerência textual e sua relação com os gêneros do discurso:

Os processos cognitivos operantes entre os usuários do texto a que nos referimos há pouco caracterizam a coerência na medida em que dão aos usuários a possibilidade de criar um mundo textual que pode ou não concordar com a versão estabelecida do ‘mundo real’. Daí a possibilidade de narrativas fantásticas, contos de fada, fábulas, textos de premonição (ficção científica, horóscopos, etc.) entre outros. (Koch; Travaglia, 2008, p. 35)

Mais adiante, os mesmos autores reiteram ainda que, a depender dos efeitos de sentido visados, o enunciador pode propositalmente afrouxar a coerência de seu texto, o que não anula sua aceitabilidade (2008, p. 97-98). Esse mecanismo nada mais é do que uma decorrência prática, embora com outras feições, da noção semiótica de contrato de veridicção, que estatui “como o texto deve ser considerado do ponto de vista da verdade e da realidade” (Fiorin, 1999, p. 35). No papel de enunciatário, o aluno deve se encarregar de negociar constantemente os termos desse contrato junto ao enunciador. Corrente em semiótica discursiva, tal constatação encontra eco também em Koch e Travaglia (2008) quando afirmam que a coerência textual “[...] está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação comunicativa” (2008, p. 61). Nesse ponto, é interessante notar como a própria configuração interna do enunciado encaminha o fazer-interpretativo para um regime discursivo ora mítico-poético, ora referencializante (cf. Pietroforte, 2009, p. 67-86), incluindo aí toda sorte de gradações e hibridismo interpolados nesse intervalo.

De um lado, os gêneros visuais poéticos recriam mundos conforme suas próprias regras de coerência interna. Enquadram-se aqui toda sorte de caricatura, ilustração poética, além de certos gêneros de HQs e a pintura surrealista. Aqui, certa margem de incoerência e violações de nexos lógicos é tolerada. Não é o que

22 Na literatura semiótica, a presente leitura encontra precedente na análise de hipérbolos e metáforas no domínio imagético conforme apresentada em Lopes (1987, p. 86-99).

23 Guardadas as devidas proporções, essa oposição é compatível à distinção entre gêneros com diferentes graus de tolerância à variações estilísticas individuais conforme apresentada em Bakhtin (1992).



acontece com os gêneros visuais que visam certo efeito de “realismo” e de ilusão referencial, tais como a fotografia cênica, a reprodução arquitetônica, o retrato e as imagens científicas. Na condição de sujeito-enunciário, cabe ao aluno efetivar seu fazer-interpretativo, optando pela certeza (crer-ser), pela improbabilidade (crer-não-ser), pela probabilidade (não-crer-não-ser) ou pela incerteza (não-crer-ser) perante o enunciado que se lhe apresenta (Greimas; Courtés, 2012, p. 172-173, 208-209, 530-535).

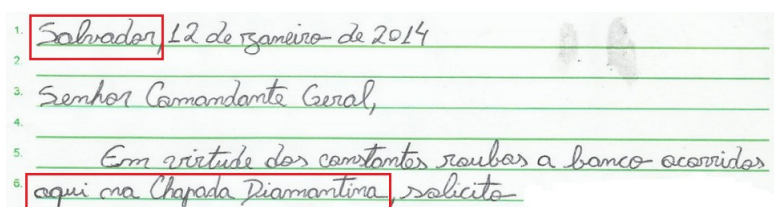
Mais do que apenas revisitar uma teorização já sobejamente construída pela semiótica discursiva, interessa-nos aqui sobretudo enfatizar que tal capacidade de distinção já integra os conhecimentos prévios de alunos no ensino básico. Mesmo aqueles com conhecimentos metalinguísticos menos amadurecidos são capazes de distinguir, sem dificuldade, um retrato de uma caricatura e essa mesma capacidade de discernimento pode ser replicada em textos verbais. Da parte dos docentes, é prudente saber tomar proveito de tal trabalho com textos visuais (cf. Rebouças, 2012; Silva, 2014) para, a partir daí, propor um trabalho mais frontalmente centrado na coerência e na argumentatividade em textos dissertativos.

### 2.3 (In)coerência em textos verbais mais complexos

O trabalho com imagens exemplifica como a incoerência não se limita ao texto escrito. Além disso, os textos visuais também podem ser empregados para explicitar ao aluno que a incoerência pode ter maior ou menor aceitabilidade em função do gênero discursivo em tela. Mesmo sem aprofundar a discussão sobre formantes visuais de cor, forma e posição propriamente ditos (cf. Floch, 1985)<sup>24</sup>, tal exercício de leitura crítica permite sensibilizar os alunos a reconhecer diferentes graus de consistência interna de enunciados, qualquer que seja sua linguagem de manifestação.

Propomos agora o exame de textos em gêneros menos familiares aos alunos como dissertações, cartas, discursos políticos etc. Por exemplo, o texto abaixo apresenta incoerência interna uma vez que o cabeçalho dessa carta insere a proposição ‘o autor da carta está em Salvador’ em CG. Algumas linhas depois, o autor afirma “[...] aqui na Chapada Diamantina” que insere a proposição ‘o autor está em Chapada Diamantina’. Como essa nova proposição inserida é contraditória com a que já estava presente no CG, a carta é lida como incoerente.

**Figura 14:** Carta incoerente.



**Fonte:** Redação nota 10<sup>25</sup>.

24 No escopo do presente trabalho, optamos intencionalmente por centrar foco no plano do conteúdo dos textos visuais. No momento de redação desse artigo, encontra-se em curso a elaboração de uma didática para a leitura semiótica de imagens que contempla igualmente o plano da expressão (cf. Correa, 2019).

25 Disponível em: <http://redacaonotadez.com.br/blog/cuidado-com-a-incoerencia/>.

Textos dissertativos demandam alto grau de desenvolvimento da capacidade argumentativa, um dos componentes da competência discursiva a ser construída em ambiente escolar (Azevedo, 2016, p. 167). Cumpre sublinhar ainda uma importante distinção: ao contrário de textos artísticos e poéticos, textos dissertativos devem necessariamente construir sua coerência interna respeitando os nexos lógicos e suas concatenações. Dito isso, passemos à observação de alguns casos extraídos de redações escolares.

**Texto 1:** Excerto de redação.

A ciência já demonstrou que o consumo exagerado de bebidas alcoólicas é extremamente prejudicial à saúde. Adolescentes, aos dezesseis anos, ainda não têm maturidade suficiente para avaliar os malefícios que o consumo imoderado dessas bebidas lhes poderá causar. Além disso, nessa idade, gostam de novidades e, como muitas vezes são tímidos, utilizam-se de bebidas alcoólicas para ficar extrovertidos sem pensar nas conseqüências nefastas desse tipo de atitude. Por esses motivos, a lei que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de dezoito anos deveria ser revogada.

**Fonte:** UOL Educação<sup>26</sup>.

O texto acima apresenta uma incoerência interna pois enuncia ideias contraditórias. Nas primeiras linhas, o autor aponta que o uso de bebidas alcoólicas é nocivo e que jovens não têm maturidade para o consumo de álcool. No entanto, na última linha, o autor defende que a lei que proíbe a venda para menores deveria deixar de vigorar. Sabendo que a revogação facilitaria o acesso de jovens às bebidas alcoólicas, é contraditório assumir que as bebidas alcoólicas são nocivas e que menores não deveriam consumi-las e, ao mesmo tempo, defender a revogação da lei. Guardadas as devidas proporções, as violações de nexos lógicos praticadas aqui são análogas àquelas observadas nas figuras 1, 2 e 4 (cf. seção 2.1). Em sala de aula, o docente poderá recorrer às ferramentas conceituais aqui apresentadas para induzir o aluno a reconhecer a similaridade dessas incoerências.

**Texto 2:** Excerto de redação.

[Sem título]

[...]

O que diferencia um negro de um branco? O sangue que corre nas veias de um branco é diferente do sangue de um negro?

E hoje, século XXI existe ainda preconceito no Brasil e no mundo? Porque ainda hoje para que muitos negros estudem é necessário cotas para negros e afro descendentes? Porque ainda as guerras, os crimes que se cometem por racismo?

Vemos negros ocupando cargos que antes eram exclusivamente de brancos, vemos negros se destacarem nos esportes, nos cinemas, na música, nas passarelas da França, mas ainda vemos estórias de artistas, trabalhadores comuns relatarem

---

26 “Jovens manipulados”. Banco de redações. 2010. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/ult4657u760.jhtm> . Acesso em 15/05/2019.

situações de preconceito e racismo. O preconceito hoje é menor, mas não extinto. Falta ainda as nações definitivamente admitir que uma raça é superior á [sic!] outra, pela capacidade que ela tem de tolerância, de humildade, de condições iguais para seu povo crescer com dignidade, com os mesmos direitos, de educação, lazer, cultura, liberdade de expressão e trabalho independente das raças. Porque só assim teremos um mundo melhor, para todos.

**Fonte:** UOL Educação<sup>27</sup>.

Assim como observado no texto 1, o texto 2 também apresenta incoerência interna na medida em que reafirma, em sua conclusão, exatamente aquilo que pretendia negar em seu desenvolvimento. O parágrafo de abertura assinala uma posição crítica ao racismo, particularmente notável pelo distanciamento expresso pelo emprego do verbo “julgar”. Os questionamentos perfilados em seguida parecem ir construindo a perspectiva argumentativa que, inesperadamente, é desmentida pela sentença “falta ainda as nações definitivamente admitir que uma raça é superior á [sic!] outra, [...]”. Na sequência, menciona-se ainda uma série de valores positivos, que são desejáveis “independente das raças”. Esse último dado parece introduzir uma segunda violação de nexos lógicos na argumentação, pois contradiz frontalmente o argumento imediatamente antecede. Além dessas incoerências internas, pode-se detectar nesse texto também um caso de incoerência externa. Na passagem em questão, a proposição ‘*uma raça ser superior a outra*’ está pressuposta em CG por meio do gatilho pressuposicional embutido no verbo “admitir”. Isso é contraditório com todas as proposições que o texto tenta inserir em CG acerca da igualdade de raças.

Como visto até aqui, a incoerência externa depende estreitamente do conhecimento de mundo dos sujeitos (um /saber/), bem como de seu regime de crenças (um /crer/) (cf. Greimas, 2014 [1983], p. 115-126)<sup>28</sup>. Isso significa dizer que, a depender dessas variáveis contextuais, um argumento como esse poderá eventualmente não vir a ser reconhecido como incoerente. No primeiro cenário, falta ao enunciador suficiente densidade intertextual e interdiscursiva para atestar a incompatibilidade desse argumento. No segundo cenário, constata-se a adesão do enunciatário à proposição polêmica posta em jogo – e é aqui que se afigura o terreno de intervenção pelo docente em sala de aula.

Por fim, há outros casos em que podem ser investigadas incoerências em discursos de figuras públicas, cujo objetivo é manipular a população operando no ‘fazer-crer’. Tome-se como exemplo as notícias de jornais das Figuras 15 e 16. A Figura 15 traz como manchete a declaração do juiz Sérgio Moro de que a prática conhecida como caixa 2 na política é pior que corrupção. A Figura 16 traz como manchete a opinião do juiz Sérgio Moro de que caixa 2 não é tão grave quanto corrupção. Uma vez que as proposições ‘*caixa dois ser pior que corrupção*’ e ‘*caixa dois não ser tão grave quanto corrupção*’ são contraditórias, o discurso dessa figura pública deve ser percebido como incoerente.

27 “[Sem título]”. Banco de redações. 2009. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/ult4657u365.jhtm>. Acesso em 15/05/2019.

28 Para uma perspectiva semiótica sobre a argumentatividade como um jogo entre as modalidades do /saber/ e do /crer/, ver Bevidas e Lopes, 2009.

**Figura 15:** Moro opinião 1 sobre Caixa 2.

## Nos EUA, Moro diz que Caixa 2 é pior do que corrupção

Para juiz responsável pela Lava-Jato, dano é contínuo quando ocorre 'trapaça' nas eleições

Henrique Gomes Batista  
09/04/2017 - 19:42 / Atualizado em 10/04/2017 - 07:44

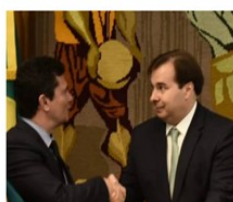
Fonte: O Globo<sup>29</sup>.

**Figura 16:** Moro opinião 2 sobre Caixa 2.

## Caixa dois não é tão grave quanto corrupção, diz Moro

Moro entrega na Câmara 'pacote anticrime' com projeto em separado para tratar do crime de campanha

O Globo  
19/02/2019 - 15:18 / Atualizado em 19/02/2019 - 20:29



Fonte: O Globo<sup>30</sup>.

No caso acima, uma possível linha de leitura é que o juiz mudou de ideia no intervalo entre essas falas. Para aqueles que assumem essa possibilidade, o discurso não é processado como incoerente porque, na época da segunda fala, a proposição da primeira não estaria mais no CG e, assim sendo, não há nenhuma contradição. No entanto, para um falante com determinadas informações contextuais e conjunturais, a interpretação é de que o juiz forçosamente mente em um dos dois casos.

A análise de desse tipo de material é imprescindível para uma formação crítica do aluno e não pode deixar de ser feita. Caso o docente não queira se comprometer com debates políticos atuais, é possível selecionar para a análise discursos políticos incoerentes de outros contextos históricos e/ou socioculturais. Após uma apresentação inicial feita pelo professor, os alunos podem trabalhar em grupos em atividades de pesquisa para encontrar e analisar discursos políticos flagrantemente incoerente. Em seguida, os discentes podem debater como o paradigma desenvolvido aqui explica essas incoerências e quais possíveis interpretações elas desencadeiam. Essas tarefas conferem protagonismo ao aluno para consolidar seus conhecimentos adquiridos de forma colaborativa.

### 3 Interpretação e balanço final

O ferramental analítico da semiótica aliado ao da semântica dinâmica permite ao docente desvelar as astúcias argumentativas dos textos de maneira objetiva. A aplicação dessa aparelhagem conceitual é mais uma alternativa possível

29 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/nos-eua-moro-diz-que-caixa-2-pior-do-que-corrupcao-21183122>.

30 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/caixa-dois-nao-cao-grave-quanto-corrupcao-diz-moro-23463985>.

para trabalhar junto aos alunos a prática de leitura, com especial ênfase na detecção de incoerências internas e externas. As ferramentas analíticas apresentadas ao longo desse artigo não devem ser reduzidas a mero aparato mecanicista. Ao contrário, sua aplicação deverá permitir o reconhecimento de contradições argumentativas nos textos, no caso das incoerências internas.

No caso das incoerências externas, seu potencial aplicativo consiste em capacitar os alunos a reconhecer e explicitar nos textos premissas de cunho discriminatório, racista, misógino e, no limite, flagrantemente contraditórias com o conjunto de saberes reconhecidos como verdadeiros. Nesse sentido, uma das tarefas das aulas de português no ensino básico seria, conjuntamente com outras disciplinas, alimentar esse inventário de saberes comuns com as proposições correntemente aceitas como inconteste (i.e. a terra é redonda; não existem raças superiores; a escravidão de fato existiu; vacinas não causam autismo etc.). Trata-se, portanto, de capacitar docentes e alunos à leitura crítica dos diversos textos circulantes na esfera pública, com especial destaque para os discursos de ódio e as *fake news*.

Todo o aparato conceitual da semântica dinâmica e da semiótica discursiva apresentado no presente artigo só poderá atingir plenamente seu potencial quando se entende esse trabalho crítico com os textos e discursos como parte integrante de um projeto maior de educação emancipadora. Se ainda pode-se entender a linguística como ciência que estuda “a vida dos signos no seio da vida social” (Saussure, 2006, p. 24), compete-nos então reatualizar o propósito dessas palavras e reconquistar a relevância social dos estudos linguísticos do significado em seu terreno de aplicação mais fértil: a educação básica.

## Referências

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). *Retórica e argumentação em práticas sociais discursivas*. Coimbra: Grácio, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2002.
- BEIVIDAS, Waldir; LOPES, Ivã Carlos. Argumentação e persuasão: tensão entre crer e saber em “Famigerado”, de Guimarães Rosa. *Alfa*, vol. 53, n. 2. São Paulo, 2009. p. 443-455.
- BERTRAND, Denis. *Parler pour convaincre*. Rhétorique et discours. Paris: Éditions Gallimard, 1999.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.
- CARMO Jr., José Roberto do. Estratégias enunciativas na produção do texto publicitário verbovisual. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia; TEIXEIRA, Lúcia. *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.
- CHIERCHIA, Genaro. *Semântica*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.
- CHIERCHIA, Genaro; MCCONNELL-GINET, Sally. *Meaning and grammar: an introduction to semantics*. London/Massachusetts: MIT Press, 2000.

- CORREA, Thiago Moreira. Reflexões sobre uma didática para a Semiótica Visual: semissymbolismo. *Comunicação oral. FAPS – Fórum de Atualização em Pesquisas Semióticas*, Março/2019. Disponível em <http://semiotica.fflch.usp.br/FAPS-2019-03-Thiago-Moreira-CORREA>. Acesso em 15/05/2019.
- DAHLGREN, Kathleen. Discourse coherence. In: \_\_\_\_\_. *Naive Semantics for Natural language understanding*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- FÁVERO, Leonor. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- FIORIN, José Luiz. As astúcias da enunciação. *As categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FIORIN, José Luiz. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FLOCH, Jean-Marie. *Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit: pour une sémiotique plastique*. Paris: Hadès-Benjamins, 1985.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. 1ª ed. São Paulo: Nankin/EDUSP, 2014 [1983].
- JOHNSON, Roger T.; JOHNSON, David W.; SMITH, Karl A. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, 1998.
- JOHNSON, Roger T.; JOHNSON, David W. *Active Learning: Cooperation in the classroom*. The Annual Report of Educational Psychology in Japan, vol. 47, 2008. p. 29-30.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Coerência textual*. 17. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008 [1997].
- LOPES, Edward. *Metáfora: da retórica à semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Atual, 1987.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística do texto: o que é, como se faz*. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates 1)
- PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim. *Análise textual da história em quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê*. São Paulo: Annablume-Fapesp, 2009.
- PILATI, Eloísa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes, 2017.
- PORTNER, Paul; PARTEE, Barbara. (eds.). *Formal semantics: the essential readings*. Blackwell Publishers, 2002.
- REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Leitura de textos visuais na escola. In: NUNES, Ana Luíza Ruschel (org.). *Artes Visuais: Leitura de imagens e escola*. 1ª ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 247-260.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SOBRAL, Adail Ubirajara. A relação entre enunciador e enunciatário num discurso de Plínio Salgado. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton. *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- SILVA, Sílvio Porfírio. Texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *Revista Arredia*, v. 3, n. 5. Dourados, MS: Editora UFGD, 2014. p. 77-101. Disponível em <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/3290>. Acesso em 15/05/2019.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. *ANAIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC. I STIS*, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>>. Acesso em 15/05/2019.

STALNAKER, Robert. *Context and content: Essays on Intentionality in Speech and Thought*. Oxford University Press, 1999.

---

## Dados para indexação em língua estrangeira

SHIMODA, Lucas Takeo; FERREIRA, Luiz Fernando  
Teaching coherence in verbal and non-verbal texts: an alternative approach  
*Estudos Semióticos*, thematic issue  
“Contributions of semiotics and other theories  
of text and discourse to teaching”  
vol. 15, n. 2 (2019)  
issn 1980-4016

---

**Abstract:** *Coherence is usually analysed by the textual linguistics paradigm (Fávero, 1991; Koch & Travaglia, 1997). We propose an alternative approach to this phenomenon in the basic education by establishing a dialogue between discursive semiotics (Greimas & Courtés, 2012, Greimas, 2014 [1983]) and dynamic semantics (see Stalnaker, 1999; Portner & Partee, 2002). From the first theoretical framework, we borrow the concepts of isotopy and veridiction contract; from the second one, we borrow the concepts of contradiction and that of common ground. The approximation of these two theories allow us to distinguish internal incoherences from external ones. The former emerge when there is a contradiction between ideas within the same text, while the latter emerge from a contradiction between a proposition of the text and the pool of common knowledge shared by the enunciation subjects. Potential applications of these concepts will be at first demonstrated in the analysis of simple texts extracted from social networks, then with visual texts and at last with more complex verbal texts. The didactic activities follow the principles of cooperation-based active learning (Pilati, 2017; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2008). The proposed approach allows one to recognise the employment of incoherences for rhetorical, argumentative and aesthetic purposes.*

**Keywords:** *meaning; dynamic semantics; veridiction; coherence; speech genres.*

---

### Como citar este artigo

SHIMODA, Lucas Takeo; FERREIRA, Luiz Fernando. O ensino de coerência textual em enunciados verbais e não-verbais: uma abordagem alternativa. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 158-180. Disponível em: [www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse) . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 31/07/2019

Data de aprovação: 30/08/2019