

COESÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PRIVADO¹

Angélica Martins Pavão

RESUMO

O trabalho com a estrutura textual na escola parece estar ainda muito atrelado à mera repetição de regras gramaticais, haja vista a dificuldade que os alunos demonstram quando escrevem suas produções. É nesse âmbito que o presente artigo buscará analisar os recursos da coesão textual que aparecem com mais frequência nos textos dos alunos, bem como propor algumas bases para que as aulas de produção de texto conduzam o aluno a repensar a construção textual. Para tanto, analisaram-se nove textos, e suas respectivas reescritas, produzidos em um curso extracurricular de produção textual ofertado em um colégio da rede privada. Os autores dos textos são três alunos de Ensino Médio, escolhidos por terem obtido total frequência nos seis encontros realizados. Os textos foram analisados segundo a perspectiva da lingüística textual, mais especificamente com o apoio da obra de Ingedore Koch, segundo a qual o texto é um “todo significativo” e a coesão trata dos processos de referenciação e seqüenciação que dão tessitura ao texto. A partir disso, verificou-se, na análise dos dados quantitativos e qualitativos, maior incidência de recursos de coesão referencial (RCR), responsáveis pela remissão de informação no texto, do que os recursos de coesão seqüencial (RCS), responsáveis pela progressão do texto. Apesar disso, percebeu-se que, ao usar os RCR, os alunos cometem algumas inadequações, todavia quando usam os RCS, de modo geral, não o fazem equivocadamente. Por fim, para o trabalho com a coesão textual, foram feitas algumas sugestões de reflexão sobre a arquitetura textual que podem colaborar com as aulas de produção de texto.

¹ Apresentação em mesa redonda no VII Congresso Nacional de Educação Saberes Docentes – Novembro/2007

Palavras-Chave: recursos coesivos; análise textual; arquitetura textual.

Introdução

Para a análise de textos, é preciso mais do que uma gramática em mãos. Com o advento da lingüística textual na década de 60, soube-se que “o texto é caracterizado por vários fatores de textualidade” (Fávero, 2003), entre eles, a coesão. Há poucos anos, as escolas têm introduzido o estudo dos recursos coesivos em seus livros didáticos ou apostilas e nota-se que os alunos estão lentamente deixando de lado o mito de que “para escrever é preciso ter inspiração”.

Este estudo² pretende, então, analisar quais recursos coesivos alguns alunos do ensino médio da rede privada usam com mais freqüência e como o fazem, para depois apresentar uma breve proposta de trabalho com o intuito de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Isso porque é necessário que o trabalho com a produção de textos não se limite à mera explanação de regras, mas promova uma reflexão acerca da construção do texto. A esse respeito Koch (2003) afirma, em uma entrevista à revista ReVEL que se deve partir de uma metodologia que proponha atividades de condução do aluno à reflexão sobre o funcionamento da língua.

Dessa forma, o presente estudo visa responder a dois questionamentos: quais mecanismos de coesão são mais recorrentes nos textos dos alunos? Que domínio sobre esses recursos coesivos os estudantes apresentam?

Para tanto, serão analisadas as concepções de texto e de coesão textual segundo a abordagem da lingüística textual. Em seguida, será feita a análise de alguns textos de alunos de um colégio da rede privada, produzidos em um curso de produção de textos argumentativos para processos seletivos; e, finalmente, serão apresentadas as considerações finais.

² A pesquisa foi orientada pela Prof^a Msc. Rosane de Mello Santo Nicola, do Curso de Letras da PUCPR e Coordenadora científica do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação do Grupo Dom Bosco, onde se desenvolveu o curso de produção de textos referido neste trabalho.

1. Texto e coesão textual

Desde a década de 60, na Europa, diversos estudiosos da lingüística apresentam bibliografias acerca de uma gramática voltada ao texto, uma vez que o âmbito da frase constituía uma série de lacunas e não garantia a construção de um texto. Mas o que é um texto?

O objeto de estudo da Lingüística Textual vai além da frase isolada; nessa perspectiva, segundo Fávero e Koch (1998: 25), o texto é tomado em duas acepções:

(...) *texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (sentido *estrito*). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, dentre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Sendo assim, o texto enquanto um todo significativo é dotado de fatores de textualidade (coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) e, dentre eles, está a coesão que é de suma importância para que esse *todo* não seja um amontoado de frases desconexas. Então, cabe aos mecanismos coesivos estabelecer relações textuais as quais formam a tessitura do texto.

Segundo Beaugrande e Dressler (*apud* Fávero, 2003: 11), é possível haver um seqüenciamento coesivo sem, contudo, formar um texto; em outras palavras, “a coesão não é condição suficiente para formar um texto”. Ainda que a coesão seja apenas uma parte, aqui não serão abordadas outras noções que figurem um texto.

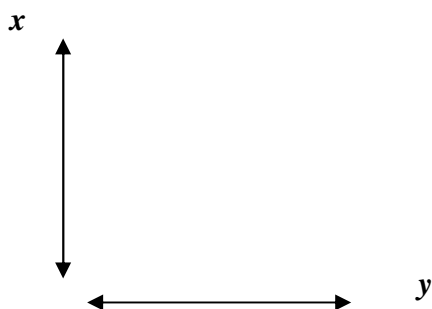
Halliday & Hasan (*apud* Koch, 1999: 17) definem coesão como parte do sistema da língua, para eles trata-se da relação entre um elemento do texto e algum outro cuja interpretação é essencial, isto é, a coesão estabelece relações semânticas entre uma sentença e a antecedente com o propósito de totalizar um texto.

Para a realização da análise dos textos, adotar-se-á por base a obra clássica do estudo dos recursos coesivos de Ingedore Koch, *A Coesão Textual* (1999). Após uma revisão bibliográfica, a autora conclui:

O conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (Koch, 1999: 19).

De acordo com Koch, há duas grandes modalidades de coesão: a *coesão referencial* (RCR) e a *coesão seqüencial* (RCS). A *coesão referencial* é aquela em que um elemento faz referência a outro do texto, sendo que tal remissão pode ser feita *para trás* e *para frente*, ou seja, constituir uma *anáfora* ou *catáfora*. Já a *coesão seqüencial* está relacionada a segmentos do texto, partes do enunciado etc. que fazem com que o texto progrida. Castilho (*apud* Koch, 1999: 49) aponta dois tipos de seqüenciação, *frástica* e *parafrástica*.

Além disso, serão observados nos textos os recursos coesivos internos e externos (Viana, 1998); os primeiros dizem respeito à forma como o aluno mantém a coesão dentro de cada frase, enquanto os externos estão relacionados à coesão de frase para frase. É possível esboçar esse aspecto da coesão textual se duas retas forem traçadas, sendo uma horizontal (x) para a coesão externa e outra vertical (y) para a coesão interna.



2. Metodologia e *corpus*

Este estudo visa apresentar uma análise dos mecanismos coesivos adotados em textos de alunos de um colégio da rede privada de Curitiba, com enfoque tanto quantitativo quanto qualitativo-interpretativo, no intuito de chegar a algumas considerações sobre o aspecto coesivo dos textos.

O *corpus* é composto de três textos somados às respectivas reescritas desses três alunos. Esse material foi escolhido dentre outros textos provenientes de um curso extracurricular de produção de textos argumentativos promovido pelo colégio em parceria com os alunos estagiários do Curso de Letras da PUCPR. A escolha teve como critério a participação total dos referidos alunos nos encontros, para que se pudesse perceber o efetivo aproveitamento das aulas ministradas.

Os estudantes têm 16 anos e estão matriculados no 2º ano do Ensino Médio, pertencem às classes média e média-alta e seus pais apresentam bom nível de escolaridade.

Durante os seis encontros promovidos no curso, foram trabalhados três temas, sendo dois propostos no processo seletivo realizado no ENEM e um no vestibular da UERJ. O primeiro era sobre *leitura*, o segundo sobre *violência* e, o último, sobre *produção X destruição*. Vale ressaltar que, durante esses encontros, buscou-se salientar a importância de se construir uma argumentação forte, por isso as correções realizadas não se detiveram nos aspectos da coesão. Todavia, nota-se a necessidade de se refletir a esse respeito e promover atividades de produção textual com esses alunos que já se preocupam com as provas do vestibular.

Análise dos Dados Quantitativos

Como um dos objetivos é analisar quais recursos coesivos são mais explorados pelos alunos, criou-se uma tabela para análise quantitativa de recursos de coesão referencial (RCR) e seqüencial (RCS).

	Escrita		Reescrita	
	RCR	RCS	RCR	RCS
Proposta 1 (leitura)	28	29	34	29
Proposta 2 (violência)	27	28	27	31
Proposta 3 (produção X destruição)	43	26	54	32
TOTAL	98	83	115	92

Tabela 1: Dados quantitativos dos recursos de coesão usados pelos alunos nas três propostas de produção.

Como se vê, os estudantes tendem a usar mais os RCR do que os RCS, pois fazer referências ao já dito é uma atividade verbal bastante comum no dia-a-dia dos usuários da língua. Contudo, conforme a análise a seguir, eles têm dificuldade em fazer essas remissões, em geral, utilizam-se de recursos mais simples, tais como, elipses, pronomes pessoais e demonstrativos, e por vezes o fazem equivocadamente. No entanto, mostram deter alguma habilidade com os recursos coesivos seqüenciais e os utilizam quase sempre acertadamente.

Outro fato a ser notado é o aumento de recursos coesivos, tanto referenciais quanto seqüenciais, da escrita para a reescrita. Em nenhuma produção o número de mecanismos reduziu e, no total, o aumento é significativo. Isso mostra que as reflexões que o aluno faz após a primeira versão do texto, ainda que o professor não tenha apontado a ausência de coesão na construção do mesmo, perspassam o modo como ele teceu seu texto, isto é, o aluno busca diferentes meios para evitar a repetição de palavras ou trechos e tenta encontrar melhores conectores para a progressão

textual, a fim de garantir a coerência e a compreensão do conteúdo que deseja transmitir.

Para verificar se o resultado acima é uma constante na produção individual dos alunos, segue abaixo o gráfico representando os textos dos três alunos mencionados.

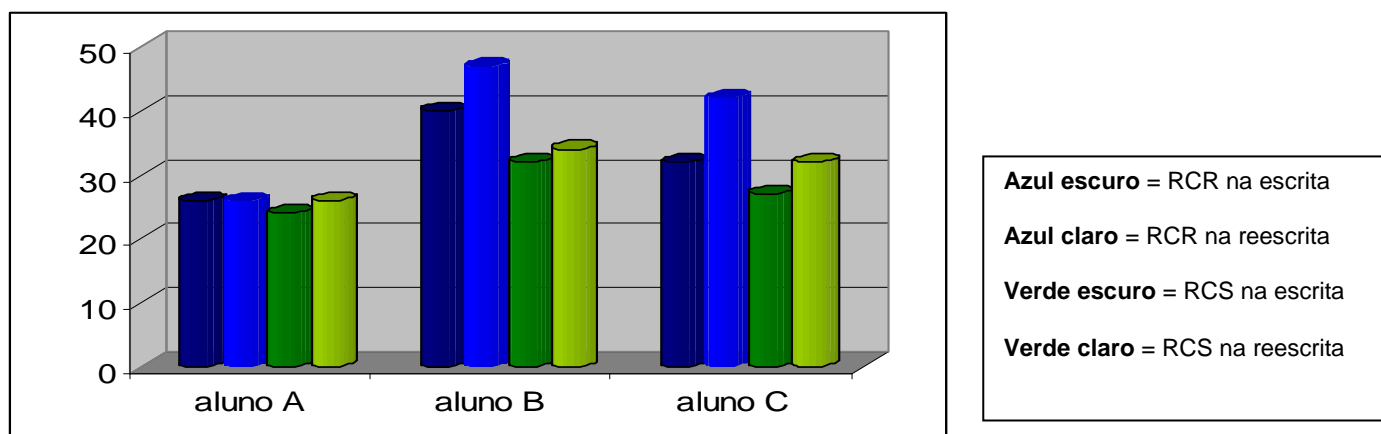


Gráfico 1. Total de recursos coesivos referenciais e seqüenciais por aluno nas três produções.

É possível verificar, por meio do gráfico, o aumento do número de recursos coesivos usados para a reescrita, que ocorre na produção de cada aluno. O aluno A é o que apresenta maior dificuldade em expressar na escrita sua argumentação que, aliás, é relativamente boa. Mais adiante, no momento da análise do *corpus*, ficará claro que a ausência dos recursos coesivos no texto do aluno A prejudicou a tessitura do texto. Talvez esse aluno não tenha, na sua formação individual, prática textual, no sentido de atentar para que seu texto tenha elos que o tornem um “todo significativo”.

Todavia, os alunos B e C apresentam um aumento notável no número de RCR e um crescimento um pouco menor no número de RCS. Ou seja, fazer referência ainda é mais fácil do que dar progressão ao texto, tanto assim que muitas vezes os textos têm parágrafos bastante desconexos, sem sinalizações de início, meio e fim.

Para avaliar a qualidade do uso desses mecanismos e verificar se a quantidade realmente confere melhoria ao texto, passa-se agora à análise mais minuciosa do *corpus*.

Análise dos Dados Qualitativos

Para a análise, fez-se um recorte dos textos dos alunos, pois dessa maneira é possível chegar mais objetivamente às conclusões. Os trechos foram transcritos tal como o aluno escreveu e os recursos coesivos estão sublinhados para melhor identificação, sendo que os RCS estão em negrito. O primeiro texto (produção 1, sobre leitura) pertence ao aluno A, que apresentou menor número de mecanismos.

O poder de transformação da leitura

A leitura é importante para criar argumentos **e** modificar opiniões. Os livros servem de fundamentos para uma cultura rica **e** diversificada.

Pessoas que têm o hábito de ler, apresentam uma opinião concreta. Em alguns textos o leitor retira algo para fortalecer idéias já formadas **ou** para mudar seus pensamentos sobre determinado assunto.

Através da **leitura também** é possível enriquecer o vocabulário, utilizando palavras mais complexas **e** diminuindo chavões da língua portuguesa, expondo idéias mais claras e objetivas, na escrita **ou** linguagem oral.

Uma sociedade leitora é mais esclarecida, **portanto**, \emptyset mais difícil de ser manipulada, **além de** deter mais conhecimento a respeito de assuntos diversos, **desde** notícias, **até** obras literárias.

O texto acima apresenta maior recorrência de mecanismos que figuram a coesão do tipo seqüencial frástica. Segundo Koch, esses mecanismos fazem com que o texto se desenrole "sem rodeios ou retornos, ou seja, sem tornar lento o fluxo informacional". No entanto, o aluno, preocupado em colocar no papel seus conhecimentos sobre o assunto, fez pouco uso da coesão referencial, o que prejudicou a ligação entre os enunciados e a clareza textual.

No parágrafo introdutório, o primeiro e segundo períodos estão desconexos, por isso não ficou claro o tema central de que o aluno trataria no decorrer do texto. Pode-se dizer que o autor ligou os períodos usando a

palavra *livros* como referência à *leitura*, a qual não ficou visível. Pode-se corrigir unindo os períodos com um RCS, por exemplo “uma vez que”, então o trecho seria reescrito da seguinte forma:

A leitura é importante para criar argumentos e modificar opiniões, **uma vez que** livros servem de fundamentos para uma cultura rica e diversificada. (Texto 1)

O texto 2 é a segunda produção do mesmo aluno referido:

A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?

A violência no Brasil é muito preocupante, a população vive com medo de sair e Ø acabam se trancando dentro de casa.

Ø responsável pela grande violência é a falta de educação. O governo gasta quatro vezes mais com segurança, **do que** com educação.

Os países que possuem mais educação não são vítimas da violência. Ø único problema de resolver a criminalidade desta forma é que, só vai se resolver a longo prazo **e não** do dia para a noite.

Há muito gasto com segurança e pouco Ø com educação, **se** aumentar os gastos com escolas e faculdades o gasto com segurança diminuirá ao longo tempo.

Não cabe apenas ao governo mudar a situação do país, isso é uma tarefa que cabe também aos pais, na hora de educar seus filhos.

Percebe-se que aqui ele utiliza-se de, na maioria das vezes, recursos da coesão referencial. O parágrafo inicial apresenta o mesmo problema analisado no texto anterior, isto é, idéias desconexas. A diferença é que nesta situação não há uma relação de referência entre os períodos, mas sim a falta de um conectivo seqüencial. Todavia, o autor apresenta certa diversidade de tipos de referenciação, o que mostra sua preocupação em atender à norma culta exigida em processos de seleção. No primeiro parágrafo, faz uso da elipse, mas perde de vista seu referente, tanto é assim que a concordância é prejudicada. Usa por duas vezes o artigo definido para fazer remissão a uma informação subsequente (catáfora) sendo que, segundo Koch, em geral, o artigo indefinido é usado para esse fim. Há apenas dois problemas a serem apontados na utilização dos recursos coesivos referenciais, pois o aluno adotou

desta quando deveria ser *dessa* (elemento anafórico, remissão para trás) e a repetição de algumas palavras, as quais poderiam ser substituídas. Esse último equívoco lhe foi apontado na revisão; então o aluno reescreveu os parágrafos 3 e 4 da seguinte maneira:

Os países que possuem uma educação melhor, tem muito menos violência. **Entretanto**, há um problema, a criminalidade irá diminuir a longo prazo, **ou seja**, não é do dia para a noite que isso irá se resolver. **Se** aumentar o orçamento de escolas e faculdades, após um período de tempo, não será preciso gastar com segurança. (Texto 3)

Ao refazer, o aluno melhorou a qualidade de seu argumento, mas alterou muito pouco a tessitura do texto. Quando acrescentou o conector *entretanto*, perdeu-se, e o trecho piorou quanto ao nível da linguagem. O quarto parágrafo melhorou consideravelmente, uma vez que ele conseguiu retirar a repetição de algumas palavras. Na última produção, o aluno apresentou o melhor desempenho em se tratando de escrita e reescrita. Solicitou-se que escrevessem uma carta argumentativa a um escritor (poderia optar por José Saramago ou Rubem Alves). Seguem abaixo os primeiro e segundo parágrafos da escrita:

Curitiba, 30 de maio de 2007

Prezado Senhor Saramago, venho por meio desta expor minha opinião a respeito da preservação da natureza. Creio que o bem estar da natureza é essencial para o bem estar do homem.

A sociedade capitalista tem como objetivo o consumo. A grande extração de recursos naturais, **tais como** madeira e metal, são responsáveis pela grande acumulação de capital de empresários. **A partir do momento** que cresce demais este capital, o consumo excessivo começa. Isso gera apenas poluição **e** destruição da natureza. (Texto 4)

Já se pode notar que este aluno utiliza em seus textos mais recursos referenciais, entretanto percebe-se que são freqüentes os problemas com repetição excessiva de palavras, o que significa que ele desconhece ou não sabe como aplicar ao seu texto diferentes mecanismos cuja função é fazer remissões a um outro elemento do texto, tornando-o mais objetivo. A reescrita

dessa produção mostra que, ao refletir sobre seu texto, ele o aperfeiçoa não somente em nível lingüístico, mas também em nível discursivo.

Curitiba, 30 de maio de 2007.

Senhor José Saramago,

Ao ler seu texto, publicado no site Terramérica, a respeito da preservação do meio ambiente, Ø discordo em alguns aspectos, **pois** parece-me que o bem-estar da natureza é essencial para o bem-estar do homem.

A sociedade capitalista tem como objetivo o consumo. A grande extração de recursos naturais, **tais como** madeira e metal, são responsáveis pela grande acumulação de capital de empresários. **A partir do momento** em que cresce demais esse capital, o consumo excessivo começa. Isso gera apenas poluição **e** destruição da natureza. (Texto 5)

O início da carta foi quase totalmente alterado para que se adequasse ao gênero textual e, portanto, ao contexto de produção solicitado. O estudante percebeu que era preciso situar seu interlocutor/destinatário com relação ao contexto da carta, pois dificilmente Saramago se lembraria de ter sido entrevistado por um site a respeito desse assunto, uma vez que é um escritor renomado e, portanto, é entrevistado por diversos meios de comunicação, diversas vezes, sobre diferentes assuntos etc. Essa referência fez com que o autor da carta recorresse mais aos recursos remissivos, passando de dois (na primeira versão) para cinco (na segunda versão). É importante ressaltar que o próprio aluno percebeu a repetição da palavra natureza e a substituiu por *meio ambiente* logo de início. Contudo, não modificou praticamente nada no segundo parágrafo, apenas adequou o pronome demonstrativo *este*.

A análise qualitativa dos textos do aluno A mostra que a falta de recursos coesivos torna o texto desconexo e prejudica, portanto, o nível de formalidade exigido em provas de vestibular.

Nota-se que os alunos B e C utilizam um número maior de recursos coesivos, então, para conferir se isso dá mais qualidade a seus textos, alguns trechos serão analisados:

A leitura enriquece nossa vida. Ler faz nossa visão de mundo aumentar, opiniões e idéias surgirem, modificarem-se e serem fortalecidas. Um bom leitor é, na maioria das vezes, uma pessoa culta e agradável. (Texto 6)

O trecho acima trata-se da reescrita da primeira produção do aluno B. A partir dele denotam-se as seguintes informações:

- 2 RCS e 5 RCR;
- 3 períodos soltos, ou seja, sem conectores.

Consultando-se o *gráfico 1*, será possível confirmar que esse aluno faz muito mais remissões que progressões. O texto 6 poderia ser reescrito da seguinte forma:

*A leitura enriquece nossa vida **à medida que** aumenta nossa visão de mundo **e** faz surgir opiniões e idéias. **Portanto**, um bom leitor é, na maioria das vezes, uma pessoa culta e agradável.*

A reescrita proposta une os dois primeiros períodos por meio de um RCS de relação temporal e inicia um segundo período usando um mecanismo de conclusão; dessa forma, nota-se que a idéia pretendida pelo aluno-autor torna-se mais clara.

Na segunda proposta, cujo tema era sobre “violência”, o aluno B utilizou mais os RCS do que RCR em sua produção, apesar de apresentar pouco domínio quanto aos recursos de progressão textual, os conectores seqüenciais de coesão externa:

A violência no Brasil pode ser amenizada com um maior investimento em educação, **tanto** do povo como do governo.

Em países **onde** as pessoas são melhor formadas, geralmente há menos violência. Na Noruega, **onde** o índice de analfabetismo é zero **e** valores são ensinados desde cedo, as pessoas têm consciência de que a violência não leva a nada. (Texto 7)

Percebe-se que embora apareçam 4 RCS e 4RCR, há falhas de emprego desse último tipo; por exemplo, no trecho: “Na Noruega, onde...”, o RCR *onde* é desnecessário, visto que a frase pode ser “Na Noruega, o índice de

analfabetismo é zero...”; também falta um termo de transição entre o conectivo “e” e a palavra “valores”. A reescrita desse texto deve atender ainda, para a ambigüidade no primeiro parágrafo, pois o aluno teve a intenção de propor a diminuição da violência pelo investimento que o povo e o governo podem fazer na educação, no entanto, é possível inferir a necessidade de se investir na educação do povo e do governo. Essa ambigüidade poderia ser resolvida se o autor acrescentasse, após os conectores “tanto” e “como”, a expressão “da parte”, por exemplo.

Na última proposta, cujo tema era sobre “produção X destruição”, o aluno B demonstra maior atenção às questões de coesão textual, pois apresenta um aumento considerável no número de recursos coesivos e diminui os equívocos em seu emprego:

Num futuro próximo, Ø poderemos criar realidades virtuais, objetos idênticos à realidade e, até mesmo usar essa grande tecnologia para solucionar os problemas da natureza. **Mas se** o ser humano se extinguir, sequer Ø chegaremos a esse período. (Texto 8)

O trecho acima contém ainda muitos problemas, porém mostra a preocupação do aluno B em melhorar os elos que ligam seu texto. Ele usa elipses para formalizar a carta argumentativa, bem como evitar a repetição da primeira pessoa do plural. O aluno usa adequadamente os pronomes demonstrativos “esse” e “essa” que aqui são elementos anafóricos, isto é, fazem remissão *para trás*. E por fim adota, em favor da sua argumentação, o conectivo de contração “mas” a fim de sustentar seu ponto de vista.

O aluno C, por sua vez, utiliza os recursos de coesão de forma um pouco mais equilibrada, no sentido de que, em geral, não faltam mecanismos, nem estão inadequados. No decorrer dos encontros do curso, foi possível perceber uma melhoria dos usos coesivos em sua produção textual.

Na primeira produção, já se mostra consciente de que escrever demanda prática e esforço próprio. A seguir, o primeiro parágrafo da escrita:

O hábito de ler modifica as pessoas, **pois** lhes apresenta novas informações sobre o mundo à sua volta. O leitor constrói seu ponto de vista **a partir** desses novos conhecimentos adquiridos **e** os \emptyset que \emptyset já possuía. (Texto 9)

Para a reescrita, o aluno C recebeu as seguintes orientações acerca desse primeiro parágrafo:

- *Atenção para a concordância de "pessoas" com a expressão "à sua volta", pois traz ambigüidade;*
- *O segundo período apresenta uma afirmação um pouco generalizada; verifique que mesmo os leitores não constroem seus pontos de vista somente através das leituras que fazem, mas também a partir do que ouvem, vêem etc.*

Ao reescrever, o aluno parece ter se preocupado em redirecionar seu texto, para reconstruir o discurso do segundo período de forma menos generalizada:

A visão de mundo das pessoas é construída por uma série de fatores, **tais como** escolaridade, educação, religião e cultura; uma das melhores formas para adquiri-la é ler. (Texto 10)

O aluno C usou diferentes mecanismos de coesão ao reescrever, particularmente três tipos de referência não tão comuns, como o uso da expressão "uma série de fatores", projetando o texto para adiante, do artigo indefinido "uma", que faz uma catáfora, e o uso adequado do pronome pessoal do caso oblíquo "la".

Contudo, na segunda produção, o aluno C comete algumas inadequações, demonstrando dificuldade em dar progressão ao texto.

(...) Dessa forma, evita-se a intenção do crime, em vez de reprimí-lo após \emptyset já ter ocorrido. É uma idéia interessante, **pois** a polícia não é onipresente **e** \emptyset não pode vigiar todos os cidadãos ao mesmo tempo. (Texto 11)

Nota-se que, nesse trecho, o aluno usa o pronome oblíquo para se referir ao sintagma nominal “intenção do crime”, no entanto se confunde e faz remissão apenas ao “crime”, quando opta pelo pronome masculino “lo”.

A inadequação cometida pelo aluno C justifica-se na incerteza sobre quando e como utilizar no texto as regras gramaticais tantas vezes ensinadas na escola. Isto é, os alunos aprendem a usar os pronomes, concordar, conjugar etc., em geral, em frases descontextualizadas, porém no momento em que escrevem um texto, arriscam, ora de uma forma, ora de outra, por não estarem certos sobre como fazer a arquitetura do texto.

Para concluir a análise do *corpus*, segue a última produção do aluno em questão, que é uma carta argumentativa, sobre “produção X destruição”, destinada ao escritor José Saramago:

Curitiba, 06 de junho de 2007

Senhor José Saramago,

Ø Sou uma estudante do ensino médio **e** Ø li sua entrevista concedida ao site Terramérica sobre a relação entre o homem e a natureza. Ø Acredito na importância majoritária da natureza e não do homem.

Isso **porque** o homem depende da natureza, **ou seja**, sem a natureza não há vida humana, **entretanto** a recíproca não é verdadeira, a natureza independe da existência humana.

Prova disso é que ao comparar o tempo de existência humana com o do ecossistema, conclui-se que o homem veio muito depois, sem que no período anterior houvesse prejuízo a natureza.

Além disso, quando Ø falamos em natureza, Ø resumimos em uma palavra inúmeras formas de vida, inclusive a espécie humana, **logo**, o homem é uma espécie em milhões, **sendo assim**, não é justo nos colocar em um patamar superior.

Portanto, é preciso manter um desenvolvimento sustentável, para preservar a natureza e conseqüentemente a vida humana. (Texto 12)

O que primeiramente chama atenção no texto acima é a quantidade de reiteraões das palavras "natureza" e "homem", porém, em se tratando de palavras-chave essenciais ao texto, isso se torna menos relevante, ainda mais devido a algumas substituições que o aluno C conseguiu fazer com "vida humana", "ecossistema", "existência humana" etc. Entretanto, em alguns pontos, o autor poderia facilmente substituir fazendo uso de outros recursos, como pronomes pessoais, por exemplo, no início do segundo parágrafo: "Isso porque o homem depende da natureza, ou seja, sem **ela** não há vida humana".

Vale ressaltar que o aluno não cometeu equívocos no uso dos RCS que adotou, mesmo que em alguns trechos estejam faltando conectores. Apenas no penúltimo parágrafo, há uma inadequação em que ele usa um conector de relação temporal, "quando", mas essa relação não fica clara na segunda oração. Segundo Koch (1999: 63), a relação de temporalidade ocorre quando "duas orações localizam-se no tempo, relacionando-se umas às outras, estados, ações, eventos do mundo-real ou à ordem em que se teve conhecimento deles", ou seja, no caso do texto acima não há uma relação de temporalidade, pois o signo "natureza" contém por si só as "inúmeras formas de vida", não apenas no momento em que a palavra é pronunciada. É possível reescrever esse período, dentre outras formas, por "a palavra *natureza* resume inúmeras formas de vida".

Outro aspecto a ser observado para orientar a refacção do texto é o cuidado com a pessoa do discurso, porque o aluno começa o texto em primeira pessoa do singular, depois há momentos em que passa para a primeira pessoa do plural e, ainda, muda posteriormente para o impessoal. Devido a isso, optou-se por marcar todas as elipses.

Até aqui, pode-se concluir que os três alunos usaram com mais frequência os recursos coesivos referenciais, porém se percebe que não têm domínio sobre eles. Por outro lado, a incidência de recursos seqüenciais não está muito abaixo e, mesmo que faltem recursos, quando são usados, os três estudantes do ensino médio não costumam trocar. Isso acontece porque em

textos argumentativos os conectores seqüenciais são muito importantes para alcançar o objetivo do convencimento. A fim de colaborar para uma melhoria no trabalho com os mecanismos coesivos, propõe-se em seguida uma atividade.

3. Refletindo sobre o texto

Quando o professor de língua materna compreende a importância de propor aos alunos reflexões a respeito da arquitetura textual, não é concebível que as aulas de produção de texto limitem-se a pôr no quadro o que deve ou não constituir um texto de base argumentativa. Por isso, faz-se necessário apresentar idéias de base para o planejamento de uma aula de produção textual.

Maristela Rabaiolli (2006), em artigo sobre coesão em textos de alunos da rede pública e privada, apresenta algumas bases para uma reflexão sobre a construção do texto, dentre elas, destacaram-se as seguintes bases essenciais:

- O aluno deve ter a noção de que o texto é um *todo significativo*;
- durante a leitura, o professor deve chamar atenção para os tipos de conectores usados no texto;
- ajudar o aluno a refletir sobre os conectores que ele costuma usar em seus textos.

Além do que foi destacado, a autora sugere o uso da técnica *close*, que é basicamente o que se usou neste artigo para apontar os recursos coesivos. Então, a partir do estudo da autora, propõe-se que as aulas de Língua Portuguesa devem perpassar os seguintes itens no que tange à arquitetura textual:

- leitura de gêneros bem construídos, atentando para os elos coesivos empregados pelo autor;
- atividades que permitam ao aluno trocar conectores por outros sem alterar o sentido, parafrasear e conectar textos com problemas de ordem coesiva;

- por meio da técnica *close*, corrigir algumas produções com problemas na coesão de forma coletiva, fazendo com que os alunos tentem reescrevê-las sozinhos;
- por último, permitir sempre que os textos sejam, no mínimo, reescritos e corrigir, possibilitando aos alunos refletirem sobre a tessitura que criaram para o texto, a fim de que o momento da refeitura seja, também, de aprendizagem.

4. Considerações finais

Este trabalho mostrou, sob a ótica da lingüística textual, como três alunos de Ensino Médio de um colégio da rede privada constroem a tessitura de seus textos. Sabe-se que coesão textual apenas não garante a textualidade, porém fica evidente a dificuldade dos alunos quanto ao uso dos conectores.

A análise foi feita com um *corpus* de seis textos produzidos em uma oficina de produção textual. Analisaram-se os dados quantitativos e qualitativos e, a partir disso, alcançaram-se os seguintes resultados: os alunos costumam usar em maior número os recursos de coesão referencial, porém com dificuldade; às vezes, deixam de fazer coesão externa (de frase para frase), por isso aparece pouco a coesão seqüencial, mas quando a utilizam, em geral, não há inadequações; os RCR mais recorrentes são a elipse e os pronomes, enquanto que, da parte dos RCS, aparecem mais os conectores lógico-semânticos.

Essas conclusões podem servir de base para a reflexão acerca da arquitetura textual, a fim de que esses alunos que pretendem prestar exames de vestibular tenham mais segurança com relação à estrutura de sua produção textual.

Por fim, este estudo priorizou uma análise breve dos recursos coesivos mais recorrentes nas produções textuais, porém o mesmo *corpus* poderia ser analisado com enfoque de outros fatores de textualidade ou, ainda, seria

possível iniciar outro estudo acerca da coerência textual, talvez até traçando um paralelo com a análise da coesão apresentada.

5. Referências

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore. **Lingüística textual: introdução**, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. São Paulo, 1999.

_____. **Entrevista sobre Lingüística Textual**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Ano 1, nº. 1, 2003. (www.revelhp.cjb.net).

RABAIOLLI, Maristela. **Coesão textual em contraste: escola pública e privada**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Ano 4, nº. 6, 2006 (www.revelhp.cjb.net).

VIANA, A. C. (coord.) *et al.* **Roteiro de Redação: lendo e argumentando**. São Paulo: Scipione, 1998.