

Elementos Coesivos

Gabriela Telles (Autora)
Sergio Menuzzi¹ (Orientador)

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relacionar questões relevantes à boa escrita de textos. Desta forma ele trata da coerência e coesão, aspectos da linguística textual que são fundamentais para a estruturação de um texto. Considerando tais noções, fez-se a análise de textos de alunos da 7ª série do Ensino Fundamental, relacionando quais elementos coesivos aparecem neles, bem como os problemas decorrentes da falta ou mal uso da coesão. Por fim, discute-se como a reescrita pode tornar o texto mais coeso e coerente, bem como de outros métodos que podem facilitar a interpretação e compreensão de um texto.

Palavras-chave: Linguística textual; coesão; coerência.

Introdução

O presente trabalho trata de um assunto bastante significativo na elaboração de textos: a coesão textual. Esse fator é objeto de estudo da Linguística Textual, ou seja, da ciência que estuda a estrutura e o funcionamento dos textos; segundo Fávero (1997, p.5), a Linguística Textual visa a trabalhar com “as falhas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos (...) que só podem ser explicados em termos de texto ou em referência a um contexto situacional”.

Para se ter um bom texto é necessária uma competência específica do falante, já que a compreensão e produção de um texto escrito envolvem bem mais do que uma soma de enunciados. Trata-se da *competência textual* (FÁVERO, 1997), noção que inclui as habilidades que os falantes devem possuir para produzir e compreender textos escritos, habilidades essas representadas pela capacidade de parafrasear um texto, de resumi-lo, ou reescrevê-lo, reorganizando-o em diversos aspectos, tornando sua produção, de certa maneira, mais eficaz. Tais habilidades devem envolver alguma noção de “texto” como

¹ Professor da 5ª. Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – UFRGS.

unidade de significado e comunicação, já que “a produção textual se dá com textos e não com palavras isoladas” (FÁVERO, 1997, p6).

Pode-se então dizer que a qualidade de um texto dependerá do quão coeso ele é. São os fatores de coesão “que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto” (FÁVERO, 1997, p. 59) em um nível microtextual. Essas *concatenações fráscas lineares*², como também é referida a coesão, são determinantes para a compreensão e a boa escrita de um texto, uma vez que tais recursos estabelecem relações textuais entre enunciados ou entre partes deles. Para o presente estudo, apresenta-se uma reclassificação dos recursos de coesão textual tratados no texto de Fávero (1997): coesão *referencial*, *recorrencial* e *sequencial*. A partir da teoria referida, trazem-se exemplos de construções em que elementos coesivos aparecem em textos redigidos por alunos do ensino fundamental.

A análise de dados deu-se pela utilização de trechos de textos de alunos a fim de evidenciar se elementos coesivos são encontrados (ou não), realizando-se então uma avaliação crítica dos eventuais problemas percebidos, em consonância com o referencial teórico pesquisado.

O trabalho se organiza do seguinte modo: na seção 1, faz-se uma revisão dos principais conceitos sobre a noção de “coesão” (incluindo a noção de "coerência"); nas subseções seguintes, mostra-se as noções mais específicas de coesão referencial, coesão recorrencial e coesão sequencial. Na seção 2, apresenta-se o método de análise do trabalho. Na seção 3 faz-se a análise dos problemas encontrados nos textos dos alunos relacionando-os com o referencial teórico e com possíveis tratamentos. As considerações finais apresentam os resultados obtidos pela análise dos textos; nela, aborda-se como maneiras de como a reescrita pode tornar um texto mais elaborado e melhor compreendido.

1. Coesão

O texto nada mais é do que uma *atividade interativa*³ complexa e repleta de produção de sentidos que é realizada via elementos linguísticos que permeiam sua superfície e sua organização. Todavia, para que essa atividade interativa tenha sucesso, faz-se necessário que o aluno apreenda um conjunto de saberes linguísticos, em que a (re)

² Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1997, p. [...]

³ KOCH, Ingedore Villaça (2003, p. 17)

construção do ato comunicativo, por meio da escrita, permita uma relação de compreensão entre enunciador e interlocutor. Segundo Marcuschi (2006), “escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro, definindo este outro como seu interlocutor”.

Partindo-se desse pressuposto, coesão e coerência são partes fundamentais para a escrita de um texto. Contudo, são fenômenos distintos: um remete ao sentido total do texto – a coerência; e a coesão denota a forma como são agrupados os elementos textuais, expressando-se em parte por elementos gramaticais e em parte por elementos lexicais. Para Witte e Failey (1981), “a coesão define aqueles mecanismos que sustentam juntos um texto, enquanto a coerência define aquelas relações semânticas que permitem que um texto seja entendido e usado.”

Halliday & Hasan (*apud* KOCH, 2007) chamam de coesão o conjunto de elementos que expressam explicitamente relações de sentido no interior do texto; a interpretação desses elementos coesivos dá-se de forma dependente entre si, isto é, um pressupõe o outro, como em um "emaranhado", um “laço”⁴ -- um “elo coesivo”⁵:

[Halliday e Hasan] [c]onsideram a coesão como parte do sistema de uma língua: embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada - como ocorre com todos os componentes do sistema semântico - através do sistema léxico-gramatical. (KOCH, 2007, p.16)

Para entender a diferença entre coesão e coerência, consideremos o texto abaixo:

(1)

A Loiva não estuda em casa.

Ela não sabe qual é a matéria mais importante.

Esta matéria tem muito cálculo.

Podemos dizer que o texto acima tem coesão, já que seus elementos constitutivos ligam-se através de recursos coesivos de ordem gramatical; mas não parece um texto totalmente coerente, pois as frases não buscam uma "unidade de significado":

⁴ KOCH (2007, p. 16).

⁵ Ibid.

Já no exemplo a seguir, percebe-se que não há uma *tessitura do texto*⁶, ou seja, não há a coesão textual propriamente dita -- em que um elemento de expressão pressupõe outro. Essa é a impressão quando se lê a sequência de frases antes da última. Contudo, trata-se de um texto coerente, pois, ao final, envolve um todo de sentido. A última frase acaba dando coesão ao texto por meio de um processo catafórico, ou seja, “Marcos”, “Deise” e “Carlos” são elementos que aparecem antes do referente lhes dá coesão, “meus irmãos”.

(2)

O Marcos estuda Sistemas de Informática.

A Deise cursa Enfermagem.

O Carlos faz Engenharia da Computação.

Todos os meus irmãos estão cursando ensino superior.

Dado o exemplo acima, pode-se afirmar, segundo Marcuschi (2006), que a coerência envolve as ideias e a distribuição dos tópicos, relacionando a seleção lexical com a mensagem a ser expressa. A coerência, portanto, reflete a maneira como os componentes deste *universo textual*⁷ interagem entre si na obtenção de um resultado final que condiga com uma continuidade da veiculação de sentidos

Assim, percebe-se que coerência e coesão são fatores distintos. Nem sempre um texto coeso pode resultar em um texto coerente e vice-versa -- a coesão é um elemento-meio para a coerência, contudo pode não resultar nela

A seguir, analisou-se três elementos coesivos, tratados com maior minúcia a fim de levantar, posteriormente, problemas envolvidos em textos de alunos do Ensino Fundamental.

1.1 Coesão Referencial

Referentes, também chamados de *objetos de discurso*⁸, são ativados a partir da cultura e vinculados às constantes mutações da atividade linguística. Koch (2007, p.19 grifo do autor) conceitua-os como sendo os “elementos de *referência*, os itens da língua que não

⁶ Ibid (2007, p 15).

⁷ MARCUSCHI (2006, p. 17).

⁸ CAVALCANTE; RODRIGUES; CIULLA (Orgs. 2003, p. 10).

podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação”. Devemos considerar por *elemento de referência*⁹ a representação feita por “um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo o enunciado” (KOCH, 2007).

Neste caso, o leitor abstrai uma informação relacionando-a a outro signo. Trataremos da Coesão Referencial seguindo também os estudos de Fávero (1997), que propõe que essa pode ser obtida por meio da *substituição* e da *reiteração*.

Por substituição:

A substituição dá-se quando um elemento vem a ser "retomado" por outro, sendo este chamado de *anáfora* -- ou de *catáfora*, caso o elemento que "retoma" na verdade *preceda* o retomado. Assim, tem-se o que autor chama de *pro-formas*¹⁰, ou seja, elementos gramaticais que, ao substituírem outro, apresentam funções e marcas linguísticas em consonância ao objeto ao qual fazem referência.

Tais "pro-formas" incluem os pronomes pessoais, alguns adverbiais pronominais, os numerais, entre outros elementos. Abaixo exemplifica-se a anáfora em (3) e a catáfora em (4):

(3) *João* caminhou perseverante até atingir sua meta de 5 km. Ao final, *ele* ficou cansado, mas ao mesmo tempo feliz.

(4) *Ela* explicava muito bem, a minha *professora*!

Nas relações de referência estabelecidas nos exemplos acima há uma identidade entre os elementos que são reconstruídos textualmente, ora porque sucedem o que já foi dito, ora porque antecedem e antecipam aquilo que ainda será expresso.

Por reiteração:

A coesão referencial também pode-se dar por meio da reiteração, que se realiza por:
- repetição do mesmo item lexical(5):

(5) O terremoto acabou com tudo. A *cidade* ficou destruída. Da *cidade* nada sobrou.

- uso de sinônimo:

⁹ KOCH (2007, p. 31).

¹⁰ FÁVERO (1997, p. 19)

(6) *A menina* levou um grande susto. Agora a *criança* pede por sua mãe.

O uso de sinônimo pode ser bastante complexo, visto que não há sinonímia verdadeira; ela depende muito mais do contexto do que apenas do léxico. No exemplo (6), *criança* fosse substituído por *estudante*, poder-se-ia ter um “sinônimo contextual” – *estudante* e *menina* podem descrever e se referir à mesma criança –, mas não um “verdadeiro sinônimo”: *criança* e *estudante* não têm o mesmo “sentido”. Koch (2007) também faz referência a este ponto, falando de “expressões quase-sinônimas”.

- uso de hiperônimo, quando a relação entre os referentes é uma relação de “todo-parte”, ou de “classe- elemento”¹¹, em que o primeiro elemento indica o todo/a classe e o segundo a parte/o elemento:

(7) Na festa havia muitos *salgados*. O *risólis de frango* estava uma delícia.

- uso de hipônimo, em que se tem o processo inverso -- o primeiro elemento remete à parte/ao elemento e o segundo ao todo/à classe:

(8) No aniversário serviram *cajuzinho*. Esse *doce* me lembra minha tenra infância!

- uso de expressões nominais definidas:

(9) *Cielo* não ganhou ouro nestas olimpíadas, contudo *o nadador* dedicou-se ao máximo.

Koch (2007, p.48) também chama tais expressões nominais definidas como “formas remissivas lexicais”, as quais expressam não somente a conexão entre elementos, mas sobretudo novas informações extralinguísticas sobre o referente, norteando assim sua descrição. Quanto ao elemento gramatical desta relação, nota-se que há o uso do artigo definido (podendo-se usar também um pronome demonstrativo) com a função remissiva, ou, nas palavras de Koch (KOCH, 2003, p. 84), exercendo “uma atividade de procedimento indicial na co-textualidade” .

- uso de nomes genéricos, entre os quais, segundo Fávero(1997), os substantivos “pessoa”, “gente”, “coisa”, “negócio”, e outros similares.

(10) A professora disse que foi assaltada no portão de nossa escola. *Essas coisas* agora acontecem a toda hora e em todo lugar!

¹¹ FÁVERO (1997, p. 26)

Elementos de reiteração e substituição seguem uma mesma ordem: retomar um termo, contudo diferem-se por conta de uma linha mais enfática que se dá ao utilizar o primeiro, a reiteração.

1.2 Coesão Recorrencial

Trata-se de uma progressão em relação ao *fluxo informacional*¹² do texto, isto é, da articulação de uma informação *nova a* em consonância a uma informação *velha*. Assim, tem-se:

- Recorrência de termos que funciona como um meio de dar sequência ao texto, enfatizando-o ou intensificando-o:

(11) A *comida* de minha mãe é cheirosa, é nutritiva, ah *comida* gostosa!

- Paralelismo: quando as estruturas são reutilizadas com diferentes conteúdos, ou seja, quando uma coordenação sintática pode comportar constituintes do mesmo tipo.

(12) Este é um veículo *que* tem muita força e *que* pode chegar a uma grande velocidade.

- Paráfrase: atua, segundo Fávero (1997, p.29), como articuladora entre informações antigas e novas; distingue-se da repetição na medida em que possui uma característica importante: a criatividade.

(13) “Ser ou não ser - eis a questão”. (“A questão” é paráfrase de “ser ou não ser”).

1.3 Coesão Sequencial

Os elementos de coesão sequencial remetem à progressão do texto, mas não por meio da retomada de itens, sentenças ou estruturas. Caracterizam-se por refletir a ordenação das ações, das idéias, do texto. Assim, segundo Koch (2003, p. 121), “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir”.

Fávero enumera os seguintes casos:

- Sequenciação temporal, que pode ser obtida por meio de:

a) ordenação linear dos elementos:

¹² Ibid (p. 24).

(14) Cheguei, cumprimentei e trabalhei.

b) expressões que indicam ordem ou continuação de sequências temporais:

(15) *Primeiro* li o livro, *depois* respondi as perguntas.

c) partículas temporais:

(16) O relatório que estás terminando *hoje*, entregue *amanhã*.

d) correlação dos tempos verbais:

(17) *Caminhava* pelo parque quando *avistei* minha melhor amiga.

Sequenciação por conexão: refere-se às relações de subordinação/dependência em que os enunciados podem estabelecer entre si a outro, de modo a permitir uma maior compreensão dos demais enunciados. Podem dar-se por meio de:

a) Operadores do tipo lógico: aqueles por meio dos quais o escritor estabelece uma relação lógica, de sentido, não-argumentativa, entre duas proposições. Normalmente, correspondem às conjunções subordinativas tradicionais, expressando, por exemplo, as seguintes relações: a condicionalidade, em que a relação de dependência é tal que a oração "consequente" só será verdadeira se a "antecedente" também for, cf. (18); a causalidade, cf. (19); a mediação, quando uma oração exprime o meio para o fim expresso pela outra oração, cf. (20); a complementação, quando uma oração completa o sentido de outra, cf. (21); a restrição, quando uma proposição limita o sentido de uma expressão em outra oração, cf. (22):

(18) *Se* fizer sol, iremos à praia.

(19) A roupa não seca *porque* o tempo está úmido.

(20) Colocou o relógio para despertar *para* não se atrasar.

(21) Gostaria *de dizer algumas palavras*.

(22) A mãe *que* ama educa.

b) Operadores do discurso, que encadeiam os textos em uma direção argumentativa. Incluem, em geral, as tradicionais conjunções coordenativas, expressando as seguintes relações: "conjunção", que expressa relação semântica de compatibilidade, cf. (23); disjunção, que expressa sentidos discursivos diferentes, por exemplo, condição, cf. (24); contrajunção, que expressa oposição de conteúdos, cf. (24); e explicação, em que se dá uma explicação de ato anteriormente mencionado, cf. (26).

(23) Corri *e* tropecei na pedra.

(24) Estude bastante *ou* irá mal na prova.

(25) Caminhava todos os dias, *porém* não conseguiu emagrecer.

(26) Acho que tem uma casa pegando fogo, *pois* o caminhão dos bombeiros acabou de passar.

Pausas: indicadas na escrita por dois-pontos, vírgula, ponto-e- vírgula, ponto-final, entre outros sinais, que podem assinalar diferentes relações, conforme o contexto em que ocorrem.

2. Metodologia

Por meio de uma amostra de produções textuais de alunos, realizou-se a análise dos processos coesivos encontrados em textos escolares. A investigação teve por objetivo verificar se os processos coesivos encontrados nos textos escolares são os mesmos que os definidos pelos pesquisadores que estudam a coesão, isto é, pretende-se verificar se os alunos utilizam processos de coesão referencial, recorrencial e sequencial e se o fazem de modo adequado. Como parte dessa análise, pretende-se também discutir trechos problemáticos, que se caracterizem pela falta de elementos coesivos apropriados e que, por isso, podem tornar-se pouco claros ou mesmo incompreensíveis.

As produções textuais submetidas à análise são de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Novo Hamburgo. O tipo textual é o narrativo, do gênero "memória literária". Os aspectos característicos de uma "memória literária" foram trabalhados ao longo de oficinas realizadas com o auxílio de orientações constantes num manual didático proposto pelo MEC para a participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Abordaremos, então, o modo como os alunos utilizam elementos coesivos para organizar o nível de expressão de seus textos.

3. Análise da Coesão

Os trechos a seguir foram retirados de textos narrativos de alunos do 7º ano de uma escola fundamental em uma comunidade carente da cidade de Novo Hamburgo.

3.1 Reescrita sem repetições

Considere-se o seguinte fragmento:

UM DIA EU SAÍ COM O MEU PAI E MINHA MÃE
NÓS FOMOS A UM BAILE, E COMEÇOU UMA BRIGA LÁ
E O MEU PAI FOI SEPARAR A BRIGA, E MANDARAM ELE
NÃO SE ENTROMETER JO MEU PAI CONTINUOU. ENTÃO, PRO-
METERAM QUE QUANDO, ELE SAÍSSE DO BAILE IRIAM MATÁ-

Percebe-se no trecho acima a repetição das palavras “pai” e “briga”. Aqui evidencia-se que não houve um processo de reiteração para evidenciar o termo, a repetição ocorre por falta de sinônimo para a substituição de termo já mencionado. Assim, um exercício simples, mas que logo provoca a sensibilidade do aluno para o problema, é a marcação dos termos repetidos, a fim de que ele procure em dicionário, ou por meio da interação com colegas, uma outra forma que substitua o termo marcado, evitando sua repetição num mesmo trecho do texto. Tal atividade pode ser realizada como forma de reescrita textual:

“Um dia eu saí com meu **pai** e minha mãe. Nós fomos a um baile, e começou uma **briga** lá, e o meu **pai** foi separa a **briga**, e mandaram ele não se intrometer; o meu **pai** continuou.”

Outra forma de conscientizar o aluno, por meio da reescrita, é trazer fragmentos de textos com termos repetidos, em que eles devem fazer a substituição com palavras já definidas pelo professor, como no quadro abaixo:

<p>MEUS PAIS - SEPARÁ-LA - ELE</p>
--

Nota-se que há apenas três termos para realizar a substituição; portanto, é preciso explicar aos alunos que se trata de um processo anafórico, em que a substituição ocorrerá quando já há um referente principal, neste caso “pai” e “briga”.

No trecho abaixo, verifica-se a presença reiterada do pronome “eles”. Segundo Fávero (1997), esses marcadores podem ser considerados substitutos textuais, desde que na terceira pessoa; contudo, a constante repetição desse pronome pessoal também acaba se constituindo em um problema. Veja:

(2)

COM	ESSA HISTÓRIA É	CONTADA	POR	UM	JOVEM
CASAL	MÁRCIA	E	JORGE	MARINHO.	
COM	ELES	FALAVAM	QUE	A	VIDA
ANTIGAMENTE	NÃO	ERA			
NÃO	FÁCIL	COMO	HOJE	EM	DIA
ELES	FINHAM	QUE			
SEPARAR	UNS	SABOS	DE	COMIDA	MISTURADA.
ELES					
PASSAVAM	O	DIA	INTEIRO	SEPARANDO	A
COMIDA	PARA				
PODER	COMER.				

Primeiramente, o texto apresenta uma organização paragrafíca que prejudica sua coesão: o aluno não poderia dividir em dois parágrafos o trecho acima, visto que o pronome “eles” faz referência anafórica aos termos “Márcia e Jorge”, dando continuidade ao assunto caracterizado por estes referentes; o pronome deveria ficar, portanto, no mesmo parágrafo. Além disso, o uso repetido do pronome faz com que o texto adquira a redundância característica das repetições sem justificativa textual própria. Dois processos poderiam ser utilizados para evitar esse problema: o uso de sinônimos ou o uso expressões nominais definidas, tal como quando o aluno utilizou adequadamente a catáfora em “um jovem casal”; poderia ainda recorrer ao sujeito oculto, visto que a desinência verbal também é fator de reconhecimento do sujeito.

No fragmento abaixo, há novamente a reiteração do mesmo item lexical (*guarda*), mas percebe-se que o uso apresenta uma nuance expressiva; segundo o que se viu sobre os recursos de coesão, este seria um uso mais justificado, que não prejudicaria a qualidade do

texto. Nesse caso, o professor pode sugerir ao aluno que encontre um sinônimo, mas cabe a ele reconhecer que se trata de um caso diferente -- a estrutura coesiva do trecho não foi prejudicada porque ela não indica apenas uma "redundância".

O NOME DO GUARDA ERA SEU TÍPICO O GUARDA MAIS LEGAL DE TODOS.

A repetição se torna um problema quando é "redundante": a repetição demasiada de um termo em um texto sem qualquer efeito adicional de sentido, torna-o pobre e cansativo, e levando ao interlocutor à desistência da leitura.

3.2 Expressões temporais

O trecho a seguir apresenta elementos referentes à coesão sequencial. Nele podemos perceber que as expressões “naquele tempo” e “nesse tempo” não se encontram em uma ordenação linear coerente, ou seja, em uma mesma sequenciação temporal: referem-se, antes, a um mesmo momento no tempo. Entretanto, exatamente por serem diferentes, parece que tratam de tempos diferentes, criando um problema de coesão:

Nesse tempo esse lugar era muito calmo, não havia brigas que nem hoje em dia, naquele tempo podia deixar tudo que eu quisesse para fora. E dava para deixar tudo que eu roupas, cal-

Uma possível forma de reescrita seria reestruturar o período de modo que cada oração componente se refira apenas a um momento no tempo; nesse caso, ficaria claro que cada partícula temporal expressa apenas um momento no tempo:

“*Naquele tempo* o lugar era muito calmo, podia deixar tudo que eu quisesse para fora, não havia brigas como *hoje*.”

3.3 Organização do tempo verbal

Outro fator que é bastante difícil para os alunos é a correlação dos tempos verbais, haja vista que é preciso haver uma sequência temporal coerente para que o texto possa ser compreendido. No trecho a seguir, observa-se que o uso de “trabalhava” e “ia trabalhar” resulta numa falta de clareza:

O lugar onde eu trabalhava era bem seguro e bem calmo, quando ia trabalhar não existia muita gente como nos dias de hoje.

A locução "ia trabalhar", no contexto, sugere que o aluno refere-se ao deslocamento do sujeito em direção ao trabalho; mas o contexto não deixa claro que esta é a interpretação desejada. Trata-se de um caso em que a sequência temporal não é clara porque a relação entre os fatos não o é.

Todavia, nos trechos a seguir, pode-se perceber o uso correto da correlação dos tempos verbais:

PROMETER ELE CONTINUAR. ENTÃO, PROMETERAM QUE QUANDO ELE SAÍSSE DO BAILE IRIAM MATÁ-LO.

Sempre quando meu nomeado ia a minha casa, os meus pais ficavam sentados na mesa frente ao outro sofá, não podia dar as mãos, beijo nem pimar, podíamos só ficar sentados um ao lado do outro.

Já no fragmento abaixo, as formas de gerúndio “tirando” e “dando” deixam a sequência de ações confusa. Parece que as ações de tirar leite da vaca e dar comida às galinhas ocorrem ao mesmo tempo que o sujeito anda a cavalo. Para evitar este tipo de sentido, nesse caso, é necessário alertar o aluno da sequência temporal e do correto uso dos

tempos verbais: verbos em orações reduzidas de gerúndio denotam que a atividade é concomitante à que é descrita na oração principal.

A gente se divertia muito mais andávamos de cavalo, tirando leite, dando comida para os galinhas. E se adorava o dia qu

Um possível modo de reescrever o trecho seria colocar os verbos “tirando” e “dando” para o mesmo tempo do verbo “andávamos”, cujo resultado será expressar a idéia de que são ações habituais que ocorriam não exatamente no mesmo tempo (na mesma hora), mas ao longo de uma mesma época..

3.4 Conectores

O trecho abaixo apresenta um problema de sequência pela escolha imprópria de um conector:

Eu percebi que estava sendo injusto com as pessoas porque elas não têm culpa.

Deve-se mostrar para os alunos que não se deve confundir uma relação de "causa" com uma "explicação" ou "justificação": relações de "causa" podem ser usadas para "explicar" uma ação ("Paulo estava apreensivo, pois não tinha estudado"), mas nem toda a "explicação" é uma "causa". No trecho acima, este é o problema: o conector “porque” é utilizado para expressar "explicação"; mas "porque" é uma expressão que também pode ser de "causa" (e o fato de as pessoas não terem culpa não é o que causa a injustiça do sujeito.) Esse tipo de problema é frequente nos textos dos alunos, e o professor deveria utilizar trechos como o acima para perceberem a necessidade de compreender o significado dos conectores.

Isto é, tratando-se de conjunções, deve-se atentar ao sentido que elas dão ao conteúdo do texto. No trecho a seguir percebe-se que a contração, ou seja, uma conexão que opõe dois conteúdos, foi utilizada de forma incorreta:

umas decóatas atrás. Era um futu-
tel alegre e divertido eu disse
que porém as goleiras eram muito
pequenas. por isto era chamado de

No trecho, "porém" deveria ser substituída por "apesar de" por duas razões: em primeiro lugar, porque estabelece uma relação entre uma oração subordinada e sua principal -- e "porém" é melhor utilizado quando relaciona orações coordenadas; em segundo lugar, porque o sentido mais apropriado para o período é o de "concessão", e não o de "contradição", visto que o futebol existia mesmo com as goleiras pequenas.

O fragmento a seguir mostra problemas coesivos pela falta de elementos:

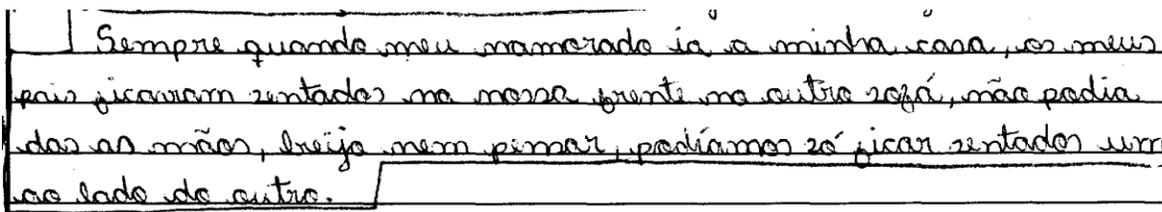
Aquelas casas de palhas cobertas de capim lembra-
me que a nossa mãe lavava nossa roupa no rio e tínhamos
que beber água de boca. Nessa comida era batata assada

O trecho "Aquelas casas de palhas cobertas de capim" não tem conexão alguma com o restante da frase. Para estabelecer uma conexão adequada, uma das soluções cabíveis seria transformar o pronome "aquelas" em uma expressão de lugar ("naquelas"), dando a entender que, quando o autor da frase estava naquele lugar, ele lembrava da mãe. Outra solução seria utilizar um operador do discurso denotando tempo, como a conjunção "quando":

"Aquelas casas de palhas cobertas de capim me lembram *quando* a nossa mãe lavava (...)"

Para uma solução, porém, é necessária uma alteração da primeira oração, que deixa de fazer referência ao narrador, e passa a fazer referência a “aquelas casas de palhas (...)”.

3.5 Pontuação



Sempre quando meu namorado ia a minha casa, os meus pais ficavam sentados na nossa frente no outro sofá, não podia dar as mãos, beijo nem pensar, podíamos só ficar sentados um ao lado do outro.

Parece estar faltando algum conector no trecho acima, algo que se ligue à ideia dos pais estarem sentados no outro sofá com as ações que seguem em “não podia dar as mãos”. Para evitar-se tal tipo de construção, deve-se usar o recurso da pontuação. A pausa, expressa por diversos tipos de sinais (ponto, dois pontos, etc.), denota, em alguns casos, uma relação que poderia ser também expressa por conectores frásicos; na falta de tais conectores, contudo, é preciso utilizar a pontuação adequada para que se possa recuperar a relação necessária.

Então, a reescrita do fragmento acima poderia se dar utilizando-se os dois-pontos, por exemplo: “Sempre quando meu namorado ia a minha casa, os meus pais ficavam sentados na nossa frente no outro sofá: não podia dar as mãos, beijo nem pensar, podíamos só ficar sentados no sofá um ao lado do outro.” Assim, expressa-se a ideia de *explicação* -- a razão pela qual os pais “ficavam sentados na nossa frente etc.”, “assistindo ao namoro”. Poderíamos expressar a mesma relação ainda por “pois” ou “porque” (o que exige alterações adicionais no texto).

Considerações finais

A análise realizada nos textos anteriores reflete o papel fundamental que o professor de Língua Portuguesa deve atribuir para o trabalho com a produção textual dos alunos. Nesse trabalho, o professor precisa ter conhecimento da função dos elementos coesivos na organização do texto, pois assim poderá intervir adequadamente quando os alunos demonstram dificuldades em relação a aspectos da coesão em seus textos.

A verificação de elementos coesivos nos próprios textos dos alunos tem por função salientar a importância de sua produção escrita -- contrariamente a uma tendência tradicional de o professor concentrar-se apenas em aspectos gramaticais a partir de textos literários. Tal abordagem não é errônea -- muito pelo contrário. Contudo, ao realizar a verificação de problemas nos textos produzidos pelos alunos, a atividade torna-se mais real e por vezes mais interativa -- portanto, provavelmente mais estimuladora e mais eficaz.

Uma atividade que vem a acalhar com a abordagem da reescrita, que pode ser utilizada em sala de aula é, portanto, trabalhar com fragmentos dos textos dos alunos. Enfatizando, dessa maneira, elementos específicos dentro de uma análise gramatical de elementos coesivos. Pode-se pedir aos próprios alunos que tentem reescrever de um outro modo e, posteriormente, realiza-se uma intervenção, elencando os conteúdos gramaticais com uma elaboração melhorada do trecho.

Para trabalhar a revisão e a reescrita do texto dos alunos, é importante não apenas a identificação de fragmentos que dificultam a compreensão por falta de coesão, mas principalmente a análise adequada do problema. Como muito oportunamente aponta Possenti (2008, p.5), ao propor o que seria corrigir um texto, sendo dois aspectos importantes para que se obtenha sucesso nesta fundamental ferramenta que é o trabalho de reescrita: “corrigir supõe compreender o que houve, quais as razões de um 'erro' (...) revisar é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o texto em aspectos que não estão 'errados'.” Isso deixa claro um dos aspectos fundamentais da coesão: dar maior clareza à mensagem que se quer passar. Nem sempre uma construção sintática estará errada por não apresentar coesão suficiente, mas sempre a coesão tornará o texto mais claro e objetivo, facilitando, portanto, a comunicação.

O estudo da gramática deve, por isso, buscar facilitar a aprendizagem do aluno para que ele possa encontrar, nas regras que norteiam a língua culta, uma maneira de melhorar seu texto e ter mais eficiência na comunicação verbal¹³. Portanto, não basta decorar regras, mas sim entendê-las por meio do uso de uma gramática natural¹⁴, em que a consciência das normas se dá com o ouvir e falar, interiorizando-se, assim, estruturas da língua.

¹³ LUFT (1985, p.21).

¹⁴ Ibid.

Luft (1985) acredita que gramática e comunicação se dão por meio de talento e habilidade: “Em linguagem, talento é a *capacidade de manejar sistemas de comunicação verbal* (línguas), ou seja, *habilidade de operar com regras gramaticais*” (grifo do autor). Assim, “lidar com a língua” requer, principalmente, muita leitura.

Por meio de uma investigação de dados dos alunos como a que fizemos neste artigo, também pode-se perceber que a falta de leitura, ou de conhecimento prévio de mundo, pode se refletir na ineficácia do ato de comunicação. É isso, por exemplo, que se vê quando o aluno não consegue encontrar sinônimos para palavras que se repetem no texto, problema esse que um leitor assíduo resolveria com facilidade. Ao professor e a todos os demais coadjuvantes do processo de ensino (por exemplo, a família), faz-se necessário inculcar nos alunos o hábito da leitura e, conseqüentemente, da escrita, visto que a prática de um favorece a de outro.

Referências

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coessão e coerência textuais**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coessão textual**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. (2003). **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez.

LUFT, Celso Pedro. *Lingua & Liberdade: Por uma nova concepção da Língua Materna*. 13 ed. Porto Alegre: L&PM, 1985, p.15-23.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Tudo o que você queria saber sobre como construir um bom texto sem se estressar**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 4, n. 6, março de 2006. [www.revelhp.cjb.net].

POSSENTI, Sírio. *Reescrita de textos: Sugestões de trabalho*. MEC, 2008.

SILVA, Maria Cecília P. de Souza e Silva; KOCH, Ingedore Villaça Koch. *Linguística Aplicada ao Português: Sintaxe*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WITTE, P. Stephen; FAIGLEY, Lester. **College Composition and Communication**, *Language Studies and Composing*. v. 32, n.2, p. 189-204, may. 1981.