

## O uso de mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos de 5ª série

Arlete Amaral Corrêa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

[arlete@vetorial.net](mailto:arlete@vetorial.net)

**Resumo.** *Este estudo aborda o uso de elementos coesivos em textos produzidos por alunos de 5ª série de uma escola pública municipal. Os dados, coletados em dois diferentes momentos do ano letivo, foram analisados à luz dos estudos de Koch (1989) sobre a coesão referencial. Os resultados mostram uma importante mudança na performance das crianças em relação a sua escrita, o que se atribui à intervenção pedagógica realizada entre as coletas.*

**Abstract.** *This study deals with the use of cohesive elements in texts produced by fifth graders in a city public school. The data, which was collected in two different moments during the school year, were analyzed at the light of Koch's studies (1989) of referential cohesion. Results show that there has been an important change in the children's performance regarding their writing, a fact that was attributed to the pedagogical intervention carried out between the data collections.*

**Palavras-chave:** ensino; escrita; coesão referencial

### 1. Introdução

Apesar dos avanços dos estudos da Psicolinguística, da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, os trabalhos desenvolvidos na sala de aula continuam presos a antigas formas ensino da gramática, as quais se mantêm preponderantemente prescritiva, sem preocupação com a reflexão gramatical, a leitura e a produção textual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) de 1997 preconizam uma discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País, no entanto, os resultados de testes de qualidade, como os realizados pelo Inep (2005/2007) e Saers (2007), revelam baixos índices obtidos pelos alunos quanto ao seu desempenho em leitura e escrita, mostrando que a situação atual no que concerne ao ensino de língua não é ainda satisfatória.

Este trabalho visa a apresentar a descrição e a análise de produções textuais realizadas por alunos de 5ª série, em dois diferentes momentos do ano letivo, focalizando o uso de mecanismos de coesão referencial. Pretende também mostrar que a metodologia escolhida pelo professor para sua sala de aula pode entrar em consonância com as novas teorias.

### 2. Considerações iniciais

Aproximadamente três décadas de estudos voltados para a natureza do ensino de Língua Portuguesa (Travaglia; 1984, Neves; 1990, Perini; 1985, Possenti; 2002, entre outros) têm produzido uma série de reflexões importantes que podem ajudar a melhoria da qualidade do ensino da língua materna. No entanto, o ensino que as escolas brasileiras oferecem não tem conseguido produzir bons resultados em termos do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos brasileiros.

Os PCNs de 1997 expressam uma crítica ao ensino de gramática que, segundo eles, é:

ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingüística para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.”(p.39)

As aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) têm se reduzido ao ensino da gramática prescritiva, o texto é utilizado como pretexto para o ensino da gramática e a atividade escrita, quando realizada, é apenas em dia de avaliação. Fatos como esses fazem com que muitos estudiosos, de acordo com Neves (2003:18), defendam “que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si e por si (...)”.

O ensino produtivo, isto é, o ensino de novas habilidades, incluindo certos aspectos de ensino da língua materna, dos quais talvez os mais salientes sejam o ensino da leitura e da escrita, pode ajudar o aluno a utilizar a sua língua de maneira mais eficiente e adequada, agregando novas formas de uso, não com a pretensão de alterar padrões já adquiridos,

“mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. (Halliday, McIntosh e Strevens, 1974:276)

O ensino produtivo deveria ser um aspecto habitual da aula de língua materna, sempre levando-se em conta que não existe “o bom português” em abstrato, mas existe o português adequado e eficiente para determinado propósito. É a capacidade de falar e escrever este português que o ensino produtivo procura criar.

Somente através de uma metodologia adequada, o aluno será capaz de superar o difícil transe da aprendizagem da língua escrita, das formas mais simples para as mais complexas. Como diz Neves (2003:109), “a língua escrita é uma atividade tão artificial na escola que é quase como se ela não fosse linguagem e se reduzisse a um traquejo ritual, aliás, penoso e detestado”.

Se o objetivo do ensino é que o aluno aprenda a criar e interpretar textos, não é admissível, tomar como unidade básica de ensino a letra, a sílaba, a palavra ou a frase que, descontextualizadas, muito pouco têm a haver com a competência discursiva. Beuagrande & Dressler (1981), ao buscarem critérios da textualidade, apontam a coesão e a coerência como sendo os elementos centrais de um texto. No entendimento de Koch & Travaglia (1996:40), a coesão é “a ligação, a relação, os anexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual.”.

Aqueles itens da língua que não podem ser interpretados por si próprios semanticamente, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação, são chamados por Koch (1989) de elementos de coesão referencial. A autora considera os pronomes, a repetição, a elipse e as relações semântico-lexicais como elementos de coesão referencial.

As formas remissivas referenciais, os chamados grupos nominais definidos, que além de poderem fornecer, num grande número de casos, instruções de concordância e conexão podem conter, segundo Koch (1989; 34), “instruções de sentido, isto é, fazem referência a algo no mundo extralingüístico.” Os sinônimos, que fazem remissão a outros referentes textuais; os lexemas idênticos, remissão ao mesmo núcleo do sintagma nominal antecedente e as elipses, mecanismo de coesão referencial bastante utilizado na língua portuguesa, servirão de base para a análise dos dados deste artigo.

A seguir serão apresentados alguns exemplos de alguns dos mecanismos coesivos abordados por Koch (1989) para melhor ilustrar este tema.

a) expressões sinônimas ou quase

A porta se abriu e apareceu *uma menina*. A *garotinha* tinha olhos azuis e longos cabelos dourados. (1989, 46)

A multidão ouviu o ruído de *um motor*. Todas olharam para o alto e viram *a coisa* se aproximando. (1989, 46)

b) lexemas idênticos

*Os cães* são animais de faro apuradíssimo. Por isso, *os cães* são excelentes auxiliares da polícia.” (1989; 47)

c) elipse

Os convidados chegaram atrasados. (Ø) Tinham errado o caminho e custaram a encontrar alguém que os orientasse.” (1989; 47).

Koch (1989) recomenda ao produtor de texto evitar sempre que puder a ambigüidade potencial da referência em seus escritos, já que a questão da coesão referencial representa muita complexidade. Para essa recomendação fazer sentido se faz necessária uma metodologia centrada na tríade leitura, escrita e gramática, porque só assim o ensino de LP deixará de ser visto como transmissão de conteúdos prontos, para ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos.

### 3. Metodologia

Os sujeitos da pesquisa são oito pré-adolescentes de 11 anos e dois de 14, todos fazem parte de uma sala de aula de 5ª série, constituída por 25 alunos, na escola Municipal Mate Amargo, na cidade do Rio Grande.

Os dados analisados foram extraídos de resumos produzidos pelos alunos a partir da leitura de dois livros, realizada em diferentes momentos do ano letivo. O primeiro

resumo foi produzido em abril de 2008, com base no livro “O menino do dedo verde<sup>1</sup>” (texto A); e o segundo, em julho de 2008, a partir do livro “Veneno Lento<sup>2</sup>” (texto B).

No intervalo, entre as produções, foi realizada uma intervenção pedagógica que se desenvolveu por meio da realização de: a) exercícios estruturais que visavam ao uso de elementos coesivos referenciais (artigos, numerais e pronomes); b) atividades de reescrita do resumo do livro “O menino do dedo verde”, as quais focalizavam as estratégias referenciais utilizadas pelo autor/aluno; c) mapeamento (esquema) coletivo da estruturação do livro. Além dessas atividades trabalhou-se em exercícios que chamavam a atenção para a diferença entre a oralidade e a escrita, mais o conjunto de ações de explicitação gramatical regularmente utilizado em sala de aula.

Para esta análise foram utilizados vinte textos, dois de cada aluno, com o objetivo de verificar se a intervenção realizada foi capaz de qualificar a produção escrita dos alunos pesquisados relativamente ao uso de mecanismos coesivos.

As categorias escolhidas para análise são as formas remissivas referenciais (sinônimos ou quase sinônimos, lexemas idênticos e a elipse) conforme propostas por Koch (2002).

#### **4. Descrição e análise de dados**

Os alunos já no texto A, não consideram a frase como simples seqüência de palavras aleatórias, tampouco o texto como sucessão de frases totalmente desconexas, pois, de modo geral, suas produções apresentam frases bem organizadas internamente e articulação razoável entre elas. Além disso, pode-se observar também que a maioria das produções mantém fidelidade ao texto original. Todavia, é possível observar, em algumas situações específicas, alguma falta de entrosamento entre as frases, para a formação de um conjunto de informações, o que denota dificuldades no uso de mecanismos coesivos.

Um primeiro olhar para os textos mostra que os alunos recorrem à repetição do pronome pessoal reto de 3<sup>a</sup> pessoa (*ele, eles*) ou do referente. Muito raramente algum aluno utiliza expressões sinônimas ou quase sinônimas, e a elipse é usada com pouca freqüência.

Nesta seção serão apresentados fragmentos de textos de alunos que são representativos do conjunto da amostra e que possibilitam a discussão e a reflexão acerca de movimentos feitos pelos aprendizes, os quais podem ser observados no confronto entre os primeiros textos (Texto A) e os últimos (Texto B).

Exemplo de desconexão dentro do parágrafo foi produzido pelo aluno J.J em seu primeiro texto (Texto A):

“...não havia nada para a menina fazer so contava os buraquinhos no teto mas tistu enfio o seu polegar na terra e o quarto da menina se enche de flores que muito feliz ficou ele ainda pasa por muitos lugares pela favela, pelo zoológico, pela cadeia e pelo hospital mirapolvora troca de nome Miraflores bigode morre”.

---

<sup>1</sup> DRUON. Maurice. Tradução de D. Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2005

<sup>2</sup> DREWNICK. Raul de. São Paulo: FTD, 1999.

J.J poderia ter desenvolvido seu texto de forma a que as informações sobre a troca do nome da cidade e a morte do Sr. Bigode constituíssem duas novas sentenças. Quanto ao uso dos dois empregos do substantivo (*menina*), o segundo deles poderia ter sido suprimido e ter usado um sinônimo ou quase sinônimo.

Este outro exemplo apresenta a repetição do pronome pessoal reto de 3ª pessoa no fragmento produzido pela aluna J. no texto A, mostrando preocupação em fazer referência, porém realizando-a pela repetição:

“No livro O Menino do dedo verde, havia um menino que se chamava Tistu, **ele** tinha cabelos loiros e encaracolados, olhos azuis, uma pele macia e rosada **ele** não tinha medo de nada, **Tistu** sempre quando **ele** sabia de uma novidade **ele** ia correndo ao estábulo contar para seu pônei ginástico”.

Como pode observar-se no fragmento apresentado, J. repete quatro vezes o pronome pessoal reto e, exceto pelo primeiro uso, os demais são redundantes. Em vez de repeti-los, ela poderia através da elipse ter suprimido todos ou alguns dos termos destacados, poderia ainda ter utilizado uma expressão sinônima ou quase sinônima para se referir ao personagem.

No intervalo, entre as produções dos resumos do texto A e B, foi realizada uma intervenção pedagógica com exercícios estruturais que visavam ao uso de elementos coesivos referenciais (artigos, numerais e pronomes) como recurso para a eliminação da repetição, assim como a observação dos efeitos de sentido que esses elementos podem trazer ao texto. Procurou-se oferecer subsídios para o aprimoramento dos usos que os alunos fariam desses elementos lingüísticos, seguindo-se a visão de Travaglia (2003:45) segundo a qual “quando são estudados aspectos textuais da língua estamos estudando como esses recursos funcionam na interação comunicativa”.

A intervenção reserva espaço igualitário para leitura, escrita e explicitação gramatical. A parte estrutural do texto (desenvolvimento) de alguns alunos foi levada para a sala como exercício de rescrita com o objetivo de mostrar como os mecanismos referenciais poderiam ser usados. A utilização de atividades com reescrita, tanto individual como coletiva, possibilitou reflexão sobre suas estruturas lingüísticas, além da valorização dos textos.

Após a intervenção a aluna J. produziu o seguinte trecho (Texto B):

“Como **Marcão** bebia muito, **o** começou a ter alucinação com jacarés, e também as suas mãos estavam tremendo, tudo por causa da vodca, porém só ela fazia o tremor parar. **O rapaz** tinha problemas com sua família, sua mãe quando **o** acordava era as sacudidas”.

No fragmento acima, observa-se uma mudança significativa no uso de mecanismos coesivos, em se comparando este trecho com aquele referente ao Texto A. Para evitar a repetição do nome do personagem a aluna produziu uma elipse, assim como ao iniciar a próxima frase faz uso de um termo sinônimo ou quase sinônimo (*rapaz*) e, para uma nova retomada, utiliza o pronome pessoal na sua forma oblíqua (*o*). A aluna também adequadamente faz uso do pronome “*ela*” como forma de recuperar o substantivo “vodca”.

Através do emprego de recursos da língua escrita, J. faz remissão dentro do parágrafo sem estabelecer qualquer ambigüidade ou prejuízo ao entendimento. O uso dessas marcas de coesão contribui para a textualidade, ajuda a estabelecer a coerência do texto, assim como facilita a compreensão. Neste caso, pode-se pensar ser este avanço no domínio das formas lingüísticas, resultado de um processo de intervenção voltado ao ensino produtivo, conforme postulado por Halliday, McIntosh e Stevens (1974).

O aluno J.J. que produziu o texto A com fragmentação de idéias. Após a intervenção escreve o seguinte parágrafo (Texto B):

“Marcão e Serginho eram amigos de **Dantas** um garçom que era ex-alcoólatra. **Dantas** tinha várias histórias e algumas  $\emptyset$  da vida dele, **ele** contava que a bebida era muito ruim para a saúde, mas eles não acreditavam no que **ele** falava e não freqüentaram mais o bar do **Dantas**”.

Ao produzir este parágrafo o aluno utiliza adequadamente o artigo definido juntamente com a preposição, quando, ao final do parágrafo, faz referência ao *bar do Dantas* depois de já ter feito a apresentação do personagem a partir do uso da expressão *amigos de Dantas*. Observa-se também o uso da forma referencial com lexema idêntico (*Dantas*) e dois empregos do pronome de terceira pessoa (*ele*), o primeiro deles poderia ter sido suprimido. O importante, porém, é a constatação de que as idéias expressas estão bem encadeadas, o texto traz informações relevantes ao leitor. Surge nesta produção uma elipse.

Nota-se que o aluno começa a esboçar maior conhecimento em relação aos usos da língua escrita ao conseguir manipular esses mecanismos lingüísticos, utilizando a referência e a remissão dentro de seu texto sem problemas de ambigüidade.

Em outro trecho do (Texto B) J.J. escreveu:

“Serginho e Marcão fizeram uma racha onde serginho entrou em uma rua esburacada onde caiu no abismo.

Marcão voltou ão Dantas porque queria se livrar da bebida”.

O resumo do livro “Veneno Lento” (Texto B) foi submetido a uma reescrita individual e, após um mês, J.J. devolveu-o assim:

“Serginho e Marcão fizeram um racha onde Serginho entrou em uma rua perigosa onde caiu em um abismo. Marcão voltou ao bar do Dantas porque queria se livrar da bebida”.

Pode observar-se que foram feitas algumas alterações que contribuíram para a melhor organização textual, pois percebe-se que o aluno buscou uma maior precisão lexical. O uso do ‘onde’, tipicamente reflexo da oralidade, se manteve mesmo após a reescrita. Interessante chamar a atenção para a evolução que este aluno apresentou do texto A para o texto B, e também em sua reescrita, o que se verifica não somente quanto ao uso de mecanismos coesivos, mas também em relação à adequação vocabular.

Na intervenção desenvolvida, o texto inicial começa a ser entendido pelos alunos como um processo e, ao compreender a produção de texto como processo, o aluno começa a desenvolver a sua habilidade para revisar e, conseqüentemente, aprende a localizar em seus escritos os pontos que precisam ser mais trabalhados por ele. É

importante salientar que, principalmente, nas primeiras tarefas de reescrita os alunos recebem instruções bem pontuais da professora.

Quando foi produzido o (Texto A), observou-se, em alguns momentos, que os alunos faziam cópias de frases e/ou palavras, isso, porém nunca foi interpretado como uma atitude negativa, ao contrário, foi encarada como parte do processo de desenvolvimento do pensamento, que serviria de base para a construção mais autônoma dos textos subsequentes. A importância da imitação para a aprendizagem é ressaltada por Vygotsky (1993:115), para quem “numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”.

Do texto A para o B, o que chamou muito a atenção em todos os textos foi o crescente aparecimento da elipse, principalmente a nominal. Os alunos apresentaram um aumento quantitativo e qualitativo nos usos que fizeram desse mecanismo, além de produzirem elipses nominal e verbal, o que qualificou seus textos, deixando-os mais elegantes e com maior fluência.

O aluno L.C. produz um bom exemplo para o caso referido acima, como revelam os fragmentos apresentados a seguir, o primeiro de seu Texto B e o segundo do A:

Texto B

“Veneno Lento conta a história de dois rapazes que gostavam de beber. Marcão, øVodca, Serginho, øUísque e eles jogavam bola na escola onde øestudavam...”.

Texto A

“O livro do menino do dedo verde fala de um menino que onde **ele** passa **ele** deixa tudo verde **ele** tem olhos verdes, cabelos amarelos e a sua casa dele...”.

Texto B, o aluno L.C. estabeleceu referências através das elipses verbal e nominal sem causar nenhum dano ao entendimento de seu texto, recursos que emprestam ao trecho apresentado uma qualidade que não se observa no trecho do Texto A.

A elipse é um tipo de substituição por zero, um recurso que exige maior habilidade do usuário da língua escrita, pois quando mal utilizado pode dificultar a realização da referência. Nos dados estudados verificou-se que os alunos a empregam tanto para a supressão de elemento verbal quanto de elemento nominal, evidenciando domínio no uso desse recurso sem qualquer prejuízo à legibilidade do parágrafo. A maior frequência de uso da elipse ocorreu em relação a elementos nominais.

Estudo como o de Araújo (2006) apontou que a elipse de elementos nominais em histórias infantis predomina de forma significativa, em relação aos demais tipos de elipse. Dessa forma, é possível pensar que os alunos possuem conhecimento de estratégias do texto escrito, pois a intervenção privilegia a leitura com regularidade. Formar escritores autônomos depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas também de leitura constante e de reflexões sobre ambos os processos. Lembrando (Kleiman; 2007), considera-se que a leitura de livros com objetivo pré-definido facilita o desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

## 5. Considerações finais

De modo geral, deve-se salientar que do texto A para o B, os alunos demonstraram importantes avanços em relação ao domínio de suas escritas no que diz respeito à

utilização de mecanismos coesivos, pois lançaram mão em seus textos de recursos lingüísticos como elipse, palavras sinônimas ou quase sinônimas e lexema idêntico, recursos que estiveram a serviço da expressão de suas idéias e contribuíram para a apresentação de um texto mais coeso.

Para o emprego de mecanismos como os que foram aqui abordados é preciso saber mais do que nomenclatura gramatical, é necessário estabelecer articulações que fazem sentido remetendo ao ponto certo cada retomada pronominal ou cada elipse criada. Nos postulados de Travaglia (2003:107) é “impossível, pois, usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela”.

Para que os alunos chegassem a um nível mais complexo de linguagem escrita o ambiente da sala de aula precisou se mostrar propício ao desenvolvimento da produção textual, isto é, o professor colocou-se como auxiliar do aluno no momento da produção, sanando suas dúvidas em relação à estruturação de parágrafos, à coesão, à coerência, ao uso do vocabulário, entre outras. Aproveitando cada momento na sala de aula como uma oportunidade para a retomada de aspectos que não ficaram claros, e seguindo as orientações de Vygotsky (1993:329), para quem, “em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha,...”

## 6. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Everaldo Lima de. **Era uma vez – coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Uberlândia, 2006.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to textlinguistics**. Londres/New York: Longman, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

HALLIDAY, M.A.K.; McINTOSH, Angus & STREVENS, Peter. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1974.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola?** São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1985.



POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 9 ed rev. – São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY. L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradutor: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1993.