

ANÁLISE DA COESÃO E COERÊNCIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

¹Hilda Morais do Paraizo Ribeiro

RESUMO

Partindo do pressuposto que o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para as aulas de Língua Portuguesa, a discussão, neste trabalho, pauta-se na apresentação de algumas reflexões teóricas e práticas em torno das atividades de produção e reescrita de textos, em sala de aula, das Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio, do município de Ibaiti. Assim, tem como objetivo principal analisar o quanto a forma de o professor encaminhar o trabalho com a produção textual e a ação de o aluno reescrever o seu próprio texto auxilia no desenvolvimento do uso da língua escrita, principalmente no uso dos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coesão e de sua relação com a coerência. O texto, nesse processo, constitui a unidade de ensino e aponta as necessidades daquilo que se deve priorizar para o trabalho em sala de aula, nas diferentes situações de produção escrita.

Palavras-chave: Leitura. Produção de textos. Reescrita. Coesão. Coerência

ABSTRACT

On the assumption that the text should be the starting point and point of arrival for the classes of Portuguese Language, the discussion in this work, staff in the presentation of some theoretical and practical considerations surrounding the activities of writing and rewriting of texts, in the classroom, of the Finals Series Primary / Secondary Education, the municipality of Ibaiti. Thus main goal is to examine how the shape of the teacher guide the work with the textual production and action of the student rewrite your own text helps the development of the use of written language, especially in the use of the mechanisms responsible for the establishment of cohesion and coherence. The text in this process is the unity of education and outlines the needs of what to prioritize for work in the classroom, in different situations of production writing.

Key words: Reading. Writing. Rewriting. Cohesion. Coherence

1 INTRODUÇÃO

A prática de reestruturação de textos, atrelada às atividades de análise lingüística, fundamenta-se na concepção de linguagem como interação, uma vez que o texto é tratado, pelos professores de Língua Portuguesa, como o foco central para o trabalho em sala de aula. A reescrita propicia ao aluno condições de reelaborar o seu texto, a partir das escolhas lexicais adequadas para cada situação de produção. Após refletir sobre a função das palavras no contexto em que estão inseridas, o educando percebe o verdadeiro sentido da organização textual, articulando o plano da expressão e plano do conteúdo. A análise lingüística, por sua vez, contribui para a compreensão dos aspectos formais que se articulam para a estruturação das idéias de forma coerente e coesa.

Dessa forma, quando se toma o texto como ponto de partida e de chegada para o ensino e aprendizagem da língua, o trabalho com a prática escrita deixa de ser fragmentado e passa a abordar, simultaneamente, os aspectos pragmáticos e semânticos da linguagem. Os alunos, ao se sentirem sujeitos dessa forma de conduzir o trabalho, tornam-se usuários concretos da língua e, conseqüentemente, participantes do discurso.

Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem escrita relaciona-se ao momento concreto de sua produção, pois o próprio texto produzido pelo aluno chama novas propostas de escrita. Com base nisso, antes do momento da produção de textos, é fundamental oferecer ao aluno um momento de trocas de idéias, de debates, de formação de opiniões sobre o que se vai escrever. Sempre que o professor trabalhar com a atividade de produção de textos, deve proporcionar aos alunos informações provenientes das mais variadas fontes e momentos para reflexões sobre o tema solicitado. Essa estratégia permite ao aluno confrontar dados, refletir sobre eles e formar opiniões para registrá-las por meio da escrita.

Considerando essa forma de pensar o trabalho com o texto em sala de aula, esta pesquisa visa mostrar, por meio de estudos teóricos e análises de textos produzidos pelos alunos, o quanto o encaminhamento do trabalho com a reescrita, na abordagem da concepção de linguagem como interação, contribui para o perfeito entendimento dos mecanismos da coesão e dos efeitos da coerência presentes nos discursos, conforme a especificidade do texto e das condições de produção das quais se resultou.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS

Em se tratando do ensino e aprendizagem da produção de textos, o professor deve propiciar ao aluno subsídios para mover-se no espaço de interação. Para isso é necessário levar em conta a concepção de linguagem que orienta o trabalho no cotidiano escolar. Segundo Geraldi (2001, p. 41), três concepções podem ser apontadas, são elas: a linguagem é a expressão do pensamento; a linguagem é instrumento de comunicação; a linguagem é uma forma de interação.

A discussão proposta para este trabalho procurará situar-se no interior da terceira concepção, ou seja, linguagem como interação humana, atividade, ação interindividual. Nesse pressuposto, acredita-se que os caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam pelo comprometimento de um trabalho que privilegie essa concepção de linguagem.

Na perspectiva dessa visão de ensino, a Língua é considerada parte constitutiva do homem, considerada em seu caráter histórico, geográfico e social; linguagem e homem são realidades inseparáveis, o texto deve ser tratado como núcleo de todo e qualquer trabalho; o erro é interpretado como tentativa de comunicação, pois a sala de aula é o espaço de interação e produção de discurso.

Se as ações da sala de aula forem pautadas na concepção interacionista da linguagem, é fato que o trabalho está voltado para um sujeito que é ativo em sua produção lingüística. Assim, o texto, centro de investigação, ganha valor, pois se forma num real processo de interlocução, ou seja, existe direção pré-estabelecida para as idéias externadas por meio da língua escrita.

Segundo Geraldi (1995, p. 137), para produzir um texto em quaisquer situações, por mais ingênuas que sejam, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

É apenas nessa circunstância, de efetiva interação, que o aluno pode tornar-se sujeito do que diz. Nessa perspectiva urge a necessidade de trabalhar em sala de aula o discurso como própria prática da linguagem, conduzindo o ensino na direção

de levar o aluno a refletir e compreender o processo de escrita como trabalho que lhe permite estabelecer interlocução com o outro.

Sob a perspectiva interacionista, o ensino da língua exige do professor reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, a fim de realizar um tratamento dinâmico, “vivo” da linguagem nas atividades de produção escrita.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno não pode perder de vista o aspecto sócio comunicativo para compreender melhor as condições de escrita, estabelecendo, dentro do contexto escolar, a distinção entre “produção de texto” e “redação”. A partir dessa compreensão, produzir textos na escola torna-se mais significativo para os discentes.

Com base nas idéias anteriores, a escola não deve limitar-se a um espaço em que as atividades correspondam a solicitações de exercícios metalingüísticos e a produção de texto constitua-se como mais uma tarefa escolar para os alunos questionarem: total de linhas e valor. Quando isso acontece, percebe-se a escrita apenas como forma de avaliação que causa preocupação aos alunos quanto à nota, Isso reforça a ideologia que vê a escrita como uma atividade exclusivamente escolar, sem contexto de produção e sem estratégias adequadas para tal.

Para evitar tal situação, é necessário adotar a o entendimento de que a prática da leitura e a prática da escrita são atividades significativas para a constituição do sujeito produtor do texto.

Isso implica, durante o processo de produção de textos, falar a outrem de algo que lhe seja interessante, que volte para algum fim, que haja partilha. Dessa forma, quem produz, compromete-se, pois produz para alguém, sem o qual não há discurso, não há interação, não há o que dizer, nem como dizê-lo, mas apenas tarefas a cumprir.

Trabalhar em sala de Aula com a produção de textos é dar voz ao aluno, é encaminhá-lo a compreender a sua própria história, é dar-lhe a oportunidade de assumir-se como sujeito do processo interlocutivo. Daí, se o aluno constitui-se sujeito da ação de aprender a sua própria história, co-responsável pelo seu processo de aprendizagem, é indicativo que o ensino da Língua Portuguesa se caracteriza no texto, e responde a necessidade dos falantes enquanto usuários ativos da língua materna.

Leitura e escrita, para adquirem sentido, precisam se concretizar como experiência que registra ações de pessoas ou grupos, garantir o processo histórico da humanidade, sistematizá-lo e melhor compreendê-lo, suavizá-lo. Escrever,

portanto, significa agir no processo, compartilhar idéias, dar novos sentidos às palavras.

Assim, nesta pesquisa, o trabalho com a linguagem escrita relaciona-se ao momento concreto de sua produção. O objeto vivido e os conhecimentos prévios constituem ponto de partida, pois o próprio texto produzido pelo aluno chama novas propostas de escrita. Com base nisso, antes do momento da produção de textos, é fundamental oferecer ao aluno um momento prévio de trocas de idéias, de debates, de formação de opiniões sobre o que se vai escrever. Sempre que o professor trabalhar com a atividade de produção de textos, deve proporcionar aos alunos informações provenientes das mais variadas fontes e momentos para reflexões sobre o tema solicitado. Essa estratégia permite ao aluno confrontar dados, refletir sobre eles e formar opiniões para registrá-las através da escrita.

Produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo. (AZEVEDO E TARDELLI, 2004, p.45)

O discurso não acontece no vazio, deve-se levar em conta a situação e as condições de produção.

2.2 ELEMENTOS DA TEXTUALIDADE: COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL

Falar em textos coesos e coerentes não significa que o produtor tenha clareza do que seja realmente essa coesão e, conseqüentemente, essa coerência. Por isso, o intuito desta pesquisa é, com o trabalho de reescrita do texto, contribuir para compreensão dos recursos que permitem a manifestação dessas propriedades.

2.2.1 Coesão Textual

Tendo em vista a função de articular os vários segmentos do texto, a coesão é fator fundamental para o estabelecimento da unidade de sentido e da unidade temática do texto. Reconhecer, portanto, que um texto é coeso é reconhecer que suas partes estão interligadas, que há continuidade e unidade de sentido.

Segundo Antunes (2005, p.50), “é importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão”. Para que essas relações se concretizem, são necessários vários procedimentos e recursos. Antunes (2005, p. 51) indica os procedimentos e recursos de cada relação textual responsável pela coesão, conforme descrição no quadro a seguir:

A COESÃO DO TEXTO			
Relações textuais	Procedimentos	recursos	
1. reiteração	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase	
		1.1.2 paralelismo	
		1.1.3 Repetição Propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • De unidade do léxico • De unidade da gramática
	1.2 substituição	1.2.1 substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes ou • advérbios
		1.2.2 substituição Lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimo • hiperônimos • caracterizadores situacionais • retomada por elipse
1.2.3 Elipse			
2. Associação	2.1 Seleção Lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/ todo
3. conexão	3.1 estabelecimento De relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes Conectores: <ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios e • respectivas locuções 	

Quadro 1: A propriedade da coesão do texto - relações, procedimentos e recursos

Com base nos itens do quadro acima, é possível observar que as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por meio de quatro procedimentos. Esses procedimentos se efetivam através dos recursos que são ações de repetir, de substituir através de anáforas e catáforas ou por palavras semanticamente equivalentes, de associar palavras de acordo com o sentido e com

a intenção pretendidos na interação, de promover a ligação entre orações e períodos fazendo uso dos conectores. Os conectores também devem ser entendidos como elementos que se responsabilizam pela consistência discursivo-argumentativa que o sujeito pretende dar ao seu texto.

A coesão não é apenas mera ocorrência de elementos lingüísticos presentes no aspecto formal do texto, ela se relaciona, em muitas situações, com a coerência do texto, principalmente quando se refere à coerência sintática e à coerência local que “advém do bom uso dos elementos da língua em seqüências menores, para expressarem sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa.” (KOCH e TRAVAGLIA, 2006, p. 41)

Para o estabelecimento da coerência é necessário conhecer os elementos lingüísticos e sua relação com o contexto da situação de produção. A unidade de sentido do todo do texto é estabelecida na interlocução entre os usuários de acordo com a situação comunicativa e com os recursos lingüísticos empregados.

No âmbito da Lingüística Textual, a coerência é vista como uma propriedade diretamente ligada à possibilidade de o sujeito estabelecer um sentido para o texto, trata-se do estabelecimento de uma relação, tanto semântica como pragmática, entre os elementos de uma seqüência lingüística, criando uma unidade de sentido, construída pelo leitor quando um texto faz sentido para ele.

Separar coesão de coerência não é tão simples quanto, às vezes, parece. A coesão constitui um dos fatores da coerência que contribui para a lingüística do texto. Para Koch e Travaglia (2006, p. 52), coesão e coerência “são duas faces do mesmo fenômeno”.

Sendo a coesão uma manifestação da coerência na superfície textual, os textos organizados com diferentes recursos coesivos exigem eficientes mecanismos de compreensão para identificar a coerência. O que se pretende com o ensino da língua, na perspectiva textual e interativa, é um trabalho dinâmico que aborde os recursos lingüísticos de forma que possibilite a intenção da situação comunicativa concreta. Se houver mau uso dos elementos lingüísticos e estruturais e falta de clareza das características do leitor e das finalidades para as quais o texto foi redigido, o interlocutor não conseguirá estabelecer o sentido do texto.

Por isso, este trabalho adota como fundamental as idéias de Antunes (2005, p.169), quando salienta: “um estudo científico e consistente da linguagem somente pode ter como objeto o texto e suas propriedades, o texto e suas regularidades, o texto e seus modos de ocorrência, o texto e seus efeitos”.

O professor não pode deixar de abordar, na sala de aula, o pensamento de que os elementos lingüísticos da coesão não são os únicos necessários para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de conhecimento prévio: lingüístico, textual e conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais).

O conhecimento lingüístico é responsável pela compreensão do texto verbal, pois constituem as regras da língua, utilizadas para comunicação oral e/ou escrita.

O conhecimento textual garante a circulação entre os diversos gêneros textuais.

O conhecimento de mundo, tanto formal como informal permite a partilha entre escritor/falante e leitor/ouvinte no entendimento do texto.

Para parte significativa dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se vê perante um trabalho com as teorias da Lingüística Textual, percebe com mais relevância a coesão nos textos de seus alunos. Na perspectiva de inovar o modo de ensinar, pode acontecer que alguns professores reproduzam para seus alunos listas de elementos coesivos no intuito de facilitar o processo da escrita. Além disso, ao corrigir os textos dos alunos, destacam exclusivamente os aspectos coesivos, deixando de lado a possibilidade de discutir os sentidos do texto, ou seja, o que o aluno “disse” ou “tentou dizer” através da escrita. As categorias coesivas sobrepoem à importância da coerência

Por exemplo, o poema abaixo é coerente para o leitor que possui familiaridade com a profissão de professor, porém, possui marcas coesivas mínimas:

O despertador,

O banheiro,

A cozinha,

A mesa

A rua,

A escola,

O sino,

Os cumprimentos,

Os alunos,

A chamada,

O quadro negro,

O livro didático

A conversa,

O debate,
As provas,
As correções,
A recuperação,
A nota,
O sino,
A casa.

Eis o dia-a-dia do professor.

O poema ajuda a mostrar que os elementos de coesão não são os principais responsáveis pela textualidade, o necessário para entender este texto é o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, pois possui mínimos elementos coesivos; no entanto, o leitor é capaz de construir para o texto um sentido possível: as atividades dos professores todos os dias.

As teorias sobre coesão, já descritas pela literatura, embora não sejam suficientes para resolver os problemas de coerência que aparecem nos textos dos alunos, deverão ser conhecidas por todos os professores de Língua Portuguesa. Nas linhas a seguir serão apresentados alguns esclarecimentos.

Segundo Koch e Travaglia (2006, p. 47 – 48) há duas grandes modalidades de coesão: a seqüenciação e a remissão. A coesão seqüenciadora, seria aquela por meio da qual se faz o texto avançar, garantindo-se a continuidade dos sentidos. Faz-se por meio de duas categorias: com recorrências das mais diversas ordens: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

Enquanto alguns elementos conectivos que “costuram” os enunciados que constituem o texto formam o que se chama de coesão seqüenciadora, outros elementos que têm a função da retomada e sinalização do texto formam chamada coesão por remissão (referencial ou remissiva). É essa a função dos elementos anafóricos e catafóricos.

O termo anáfora é usado para designar expressões que se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos, já referidos no texto, relacionando, assim, dois elementos, sendo um deles o antecedente e outro o elemento anafórico, As anáforas podem ocorrer como pronomes, diversos tipos de numerais, advérbios pronominais e artigos definidos; por meio de recursos de natureza lexical como sinônimo,

hiperônimos, nomes genéricos, expressões definidas; por repetição de um mesmo grupo nominal ou parte dele; por elipse.

Já, o termo catáfora é entendido pelo uso de elementos coesivos responsáveis pela antecipação de referentes em um texto. Exemplo: “*As palavras do diretor foram estas: o horário de início e de término das aulas precisa ser respeitado pelos alunos e também pelos professores*”. Observa-se neste período um caso de catáfora, a oração “*o horário de início e de término das aulas precisa ser respeitado pelos alunos e também pelos professores*” torna-se coesa porque foi anunciada por meio do uso do pronome demonstrativo *estas* que a precede.

Nessa perspectiva, o intuito desta pesquisa é, com o trabalho de reescrita do texto pelo próprio aluno, contribuir para compreensão dos recursos pelos quais as propriedades de coesão e coerência se manifestam.

2.2.2 A coerência segundo Charolles

Sobre a coerência, pode-se afirmar que não existe regra formal para determiná-la. O texto somente se tornará coerente quando interlocutor possui conhecimentos que permitam a compreensão da mensagem. Porém, também não dá para afirmar que qualquer conjunto de palavras seja um texto. Para que uma seqüência de palavras seja admitida como texto é preciso que respeite certa linearidade combinatória, proporcionada pela relação existente entre os constituintes textuais. Charolles, citado por Val (2006, p. 20–27), estabelece o que chama de Metarregras, que, segundo o autor para que um texto seja coerente e coeso, são fundamentais os seguintes requisitos: a repetição, a progressão, a não-contradição e a relação.

Assim, a Metarregra de repetição define que um texto é tanto mais coerente quanto mais houver, no seu desenvolvimento, elementos de referência. Esses elementos perpassam todo o desenvolvimento textual, garantindo-lhe unidade. Esses recursos contribuem para a coerência tanto microestrutural quanto macroestrutural, pois favorecem para que o tema desenvolva-se de modo contínuo, por meio de uma espécie de ‘fio textual’ condutor que permite a continuidade e a progressão textual.

Já, a metarregra de progressão é o complemento da repetição e indica que para um texto ser considerado coerente não deve apresentar elementos que se

repetem sem constituição de textualidade, ou seja, que caminham em círculo, sem renovação das idéias.

A Metarregra da não-contradição, por sua vez, enfatiza que para um texto ser coerente não se deve afirmar uma situação contrária a si mesma tanto nas idéias explícitas, como implícitas. A contradição acontece também na coesão quando se empregam, de forma inadequada, os tempos verbais, os advérbios, as conjunções, o uso do vocabulário, entre outros recursos coesivos. Nesses casos o significante empregado não condiz com o significado que se espera.

Finalmente, a Metarregra de relação propõe que para um texto ser coerente, os fatos deverão ser pertinentes e exercerem papéis de causa e conseqüência, um em relação ao outro.

É fundamental o produtor verificar se o texto tem continuidade, não se contradiz, possui fio condutor que sustente a significação e amarre as idéias às situações desenvolvidas. É freqüente, nos textos dos alunos, a ausência de fatos ou relações expressas. Se o professor conseguir detectar essas incoerências, terá condições de contribuir com a produção do aluno, sem ferir a intenção e o tipo textual selecionado pelo produtor. Assim, reforçará ao educando que todo discurso precisa ser facilmente compreendido pelo receptor que possui conhecimentos prévios e capacidade de pressuposição e inferência. Embora o que faz sentido para um receptor pode parecer absurdo para outro, um texto que não acrescente nada ao conhecimento do receptor constitui má produção. A textualidade depende da situação de produção, por isso não dá para perder de vista a fundamental importância de redigir na escola o que acontece no dia-a-dia.

Não se podem negar as imensas dificuldades dos alunos, mesmo do último do Ensino Médio, quanto à elaboração de textos coerentes, orais e, especialmente, escritos. Isso se deve ao fato de que um conjunto de palavras só funciona como texto quando contempla em si as propriedades textuais. Com base nessa situação, optou-se em trabalhar, nesta pesquisa, com as características da coesão e da coerência textual.

2. A CORREÇÃO E REESCRITA DO TEXTO DO ALUNO: AS PROPRIEDADES DA COESÃO E DA COERÊNCIA TEXTUAL

Na perspectiva deste estudo, o texto produzido no contexto escolar constitui o objeto de trabalho da análise lingüística, logo é submetido ao processo de reescrita

pelos alunos. É importante ressaltar que a prática de análise lingüística, por meio da reescrita do texto do aluno, teve sua primeira divulgação com a publicação do livro: *O texto na Sala de Aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984. Esta obra propôs um redirecionamento para o ensino de língua materna, apontando como foco o plano de uso desta língua na interação entre os sujeitos. E, também, propôs um estudo organizado por meio de três práticas: a prática da leitura de textos; a prática da produção de textos e a prática da análise lingüística. Salienta-se, ainda, que o princípio fundamental da prática de análise lingüística, segundo Geraldi (1984, p.63), é “partir do erro para auto-correção”.

A partir do momento que as idéias defendidas na obra organizada por João Wanderley Geraldi chegaram às escolas públicas, a expectativa foi trabalhar com a reescrita do texto do aluno de forma positiva. O autor (aluno) passou a ser visto como sujeito, cujos discursos não deveriam ser corrigidos apenas no enfoque gramatical, mas sim observadas às relações presentes no contexto enunciativo. De acordo com Bakhtin (1997, p. 332), “a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.”

A importância do ato de reescritura do texto está no diálogo do sujeito-autor com o resultado do seu produto e, conseqüentemente, com seu interlocutor. Este processo possibilita ao aluno ver aquilo que antes não via em seu texto. O ato de reescrever permite ao autor perceber que o texto é um produto inacabado, é construção de conhecimento, é ambiente de interação. Para Sercundes (2004, p.89),

Partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela.

Para a atividade de reescrita, o professor fornece marcas no texto do aluno por meio de códigos de correção pré-definidos ou ainda faz interferência direta, por meio da fala, de comentários ou questionamentos orais e/ou escritos, para que o aluno tenha condições de exercer o papel de reescritor das próprias idéias. Isso estabelece interação entre aluno-escritor e aluno-leitor que, repensando, ajusta suas expressões para submetê-las a um segundo leitor. O aluno continua o processo de reescritura de texto, passa a se preocupar mais com a forma como os leitores verão

seu texto. E, assim, passam a perceber a importância da reescrita, já que as possíveis modificações têm como objetivo tornar o texto mais claro e adequado ao leitor/ouvinte.

A reescrita deve ser entendida como uma atividade em que o aprendiz, na elaboração da primeira versão do seu texto, já teve todos os encaminhamentos necessários para o processo de produção. É necessário ter consciência dos limites do aluno no momento da reestruturação do texto, é impossível corrigir o que não se sabe. Para o aluno exercer o papel de modificador do seu trabalho, é preciso dar-lhe condições para isso. Segundo Menegolo (2005, p.77), o contato do aluno com o seu próprio texto estabelece a relação de maior confiabilidade em relação à sua produção, dá-lhe a condição de olhar para o seu texto com uma visão mais crítica e às mudanças, pois ganha condições de sujeito avaliador.

Sendo assim, o aluno, no momento que recebe o seu texto para reestruturação, assume o papel de sujeito-leitor e a posição de avaliador do seu próprio produto. Um trabalho que retoma os conhecimentos adquiridos nos anos escolares, alternando os papéis de leitor e escritor, fazendo com tranquilidade as escolhas dos recursos formais e estruturais que a língua lhe disponibiliza, ou seja, segundo Geraldi (1995, p.164), “dizer o que quer dizer na forma que escolheu”. O estilo vai se aperfeiçoando ao longo dos anos escolares, ora no que se refere à coesão e coerência, ora fazendo reflexões, levantando hipóteses e questionamentos sobre os sentidos por meio do processo de interlocução/interação entre professor e aluno num processo dialógico. Isso é o que se faz necessário planejar em relação ao trabalho de reestruturação de textos no cotidiano escolar.

2.4 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO UNIVERSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Considerando o trabalho do professor em sala de aula uma realidade complexa, o tema desta pesquisa buscou tratar de alguns aspectos dessa realidade, discutindo, assim, a prática de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, em especial, como essas práticas são trabalhadas no contexto escolar da Educação Básica. Sabe-se que as teorias produzidas pela Lingüística não são as únicas que o professor lança mão em sua prática, porém constituem parte importante para o perfeito entendimento da língua por seus usuários. Junto aos

conhecimentos lingüísticos devem estar presentes os saberes sócio-históricos, responsáveis pela concretização das atividades de interação entre os interlocutores.

A urgência da concretização de um trabalho com a língua em sala de aula que não se fixe apenas no repasse de regras e na cobrança de atividades metalingüísticas a partir de palavras, frases soltas, ou do texto apenas como pretexto para o ensino da gramática foi o que levou à realização de um trabalho que objetiva discutir a linguagem de forma dinâmica e dialógica, tendo como foco central os estudos referentes à coesão e coerência textual. A Pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos:

- o que se escreve na escola é lido e analisado ou apenas corrigido?
- há interlocução em sala de aula por meio dos textos produzidos pelos alunos?
- o autor, aluno, retoma seu texto após intervenções dos colegas e/ou professor?
- o texto produzido pelo aluno circula dentro e/ou fora do ambiente escolar?
 - as atividades trabalhadas em sala de aula vão ao encontro das necessidades apresentadas nos textos dos alunos?
- o trabalho com a gramática leva em conta a condição para a estruturação coesiva e coerente dos textos ou apenas preocupa-se com as nomenclaturas?

A seguir, um esboço da proposta de ação *“Leitura, produção de textos e prática de análise lingüística por meio da reescrita dos textos dos alunos: propriedades da coesão e coerência textual”*, realizada no 3º período do programa do Professor PDE/2007, bem como uma breve análise dos textos produzidos pelos alunos nas aulas, conforme orientações dos professores participantes da pesquisa.

O trabalho realizado pelo Professor PDE, juntamente com os professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, do município de Ibaiti, fundamentou-se na concepção dialógica da linguagem e na concepção de escrita como trabalho. Nessa perspectiva, a reescrita passou a ser entendida como uma atividade em que o aprendiz, na elaboração da primeira versão do seu texto, já teve todos os encaminhamentos necessários para o processo de produção. O educador, então, apropriou-se da necessidade de conhecer os limites do aluno no momento da reestruturação do texto, pois é impossível o aluno corrigir o que não sabe. É necessário dar condições para o aluno tenha atitudes críticas em relação a sua própria produção.

As atividades desenvolvidas pelo professor PDE, durante a implementação dessa proposta foram:

- 1- Apresentação do trabalho aos professores da Disciplina de Língua Portuguesa, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do município de Ibaiti, em conversa individual e em pequenos grupos;
- 2- Disponibilização de subsídios teóricos aos professores por meio da apresentação de textos de autores que discutem o trabalho com a leitura, produção de textos, coesão, coerência e análise lingüística por meio da reescrita do texto do aluno;
- 3- Acompanhamento semanal e orientações que se fizeram necessárias durante o período de desenvolvimento do trabalho.

O desenvolvimento da proposta, em sala de aula, se deu a partir dos seguintes passos:

- 1- Atividade prévia – leitura, análise de textos, de filmes, conversa em sala de aula, debates, entre outras atividades reconhecidas e trabalhadas pelo professor para dar suporte à prática de produção textual do aluno;
- 2- Sensibilização sobre o ato de redigir;
- 3- Atividades de produção de textos pelos alunos;
- 4- Análise, correção e intervenções do professor;
- 5- Reestruturação e reescrita do texto pelo aluno;
- 6- Trabalho, em sala de aula, para esclarecer as dificuldades apresentadas em relação à coesão e coerência textual;
- 7- A análise lingüística com base na produção textual do aluno;
- 8- Circulação, no ambiente escolar e/ou na comunidade, do texto reescrito pelo aluno.

Na perspectiva do trabalho realizado pelos professores em sala de aula, será apresentada a síntese dos resultados da proposta por meio da análise de fragmentos de 10 textos, construídos pelos alunos, sobre diversos assuntos. São analisados fragmentos da versão do texto após as atividades de reestruturação orientadas pelos professores participantes da proposta. A análise se detém nos aspectos formais que dizem respeito ao mecanismo de coesão textual e as ocorrências que permitem ao texto tornar-se coerente.

A seguir, fragmentos dos textos que foram selecionados para estudo neste trabalho, bem como as respectivas análises, conforme as relações textuais da reiteração e da conexão.

[...] A água é muito importante para nossa vida, porque a gente utiliza a água para lavar as mãos, lavar louças, lavar roupas, fazer comida, fazer higiene corporal, lavar calçadas, etc.

[...] Vamos economizar água, pois 97% da água do nosso Planeta são salgadas, apenas 3% são doces. (ALUNO A).

O aluno faz uma afirmação para iniciar a argumentação, a seguir utiliza corretamente os conectivos *porque* e *para*, indicando a explicação e a finalidade respectivamente, do assunto em questão, dando, assim, consistência aos seus argumentos. Além disso, no aspecto da coerência, pôde-se observar que as idéias progridem, pela colocação em forma gradativa, das utilidades da água. Também, dando continuidade ao desenvolvimento do texto, o aluno faz um pedido aos habitantes do Planeta, a argumentação introduzida pelo conectivo, pois, com o intuito de sustentar o seu pedido.

[...] por isso ao redor das minas de água não pode desmatar, porque se um dia a água acabar, ninguém poderá reclamar.

[...] Ela é um elemento da natureza indispensável a todos os seres vivos. (ALUNO B).

A partir dos fragmentos acima, é possível verificar a importância do trabalho com a reescrita do texto do aluno, uma vez que a idéia desenvolvida, embora simples, torna-se significativa, tanto no aspecto coesivo como no que diz respeito à continuidade, repetição, progressão e articulação. Coerência e coesão textual são objetos de estudo pertinentes para a escola em geral, não se deve limitar apenas à disciplina de Língua Portuguesa.

[...] Um dia Mônica estava andando e de repente ela escorregou numa casca de banana.

A Mônica foi para o hospital para fazer curativo. E Cebolinha foi até o hospital para ver a Mônica levar agulhada.

__Se você der risada, Cebolinha, vai apanhar!

__HA, HA,HA!!!!!!!!!!!!!!

E ele apanhou da Mônica!!!!!!!!!!!!!! (ALUNO C).

[...] Um dia Cebolinha estava dormindo e de repente ele acordou, saiu da casa dele e foi para casa da Mônica e ela também estava dormindo (ALUNO D).

Observando a produção dos alunos, é possível perceber o emprego dos *pronomes pessoais do caso reto em posição anafórica*, amarrando as idéias,

identificando e retomando os personagens envolvidos na história. Isso permite progressão ao discurso, eliminando, dessa forma, as repetições desnecessárias.

Também a preposição *até*, utilizada no discurso, contribui para confirmar a noção de espaço apropriada pelo narrador. Percebe-se, também, a recorrência temporal por meio da expressão *Um dia*, utilizada pelos alunos no início de cada fragmento acima.

Já nos fragmentos abaixo, podem ser notadas ocorrências dos recursos de relação textual, responsáveis pela conexão sintático-semânticas entre termos, orações e períodos. Percebe-se o uso de conjunções em todos os textos que compõem o corpus deste trabalho. Também não se pode negar o correto uso da substituição gramatical por meio de pronomes, em posição anafórica na maioria dos fragmentos.

Que a educação é indispensável na vida de um ser humano é fato, mas será que ela vem alcançando seus verdadeiros objetivos? (ALUNO E)

Gostaríamos que tudo fosse do jeito que planejamos, porém entre o que pensamos e o que realmente é, há uma grande lacuna. (ALUNO F)

Embora o Brasil tenha avançado no campo da educação nas últimas décadas, ainda há muito para ser feito. (ALUNO G)

Percebe-se nos fragmentos acima a relação de oposição por meio do emprego das conjunções *mas*, *porém* e *embora*. O correto uso desses conectores leva o leitor a visualizar uma argumentação contrária àquela que estava sendo apresentada pelo autor. Essas marcas orientam o interlocutor sobre o caminho seguido durante a produção do texto, além de garantir a compreensão do discurso, uma vez que a coesão existe em função da coerência. Essas propriedades mantêm íntimas relações. Também foi possível registrar, no fragmento do *aluno E*, o recurso da substituição quando o pronome pessoal do caso reto foi utilizado para retomar a palavra educação. Isso assegura a continuidade do texto pela articulação e encadeamento dos diferentes segmentos quando o educando faz as escolhas adequadas para referenciar idéias relatadas anteriormente.

A educação se faz importante, tanto para o desenvolvimento do país, quanto para o nosso próprio desenvolvimento. (ALUNO H)

Observa-se, no fragmento acima, a relação de comparação entre os segmentos da argumentação pelo uso dos conectores tanto [...] quanto, contribuindo para a manutenção da textualidade.

Katiane era uma pessoa muito revoltada, pois na sua infância passara por sérios problemas. (ALUNO I)

A educação é fundamental no desenvolvimento de um país, pois é por meio dela que se tem o desenvolvimento tecnológico, o científico e o econômico. (ALUNO J)

Nos fragmentos acima, é possível analisar a relação de justificação ou explicação, por meio do uso do conectivo *pois*, esclarecendo a idéia relatada no segmento anterior para garantir a interpretabilidade do texto.

Sabe-se que há muita dificuldade por parte dos alunos quanto ao uso adequado dos conectores nos textos, porém com o trabalho de reestruturação, percebe-se que esses conectores ganham significados coerentes com a idéia que o educando realmente quer dar ao seu texto.

Enfim, as atividades discutidas e realizadas pelo coletivo dos professores enfocam de forma inovadora as práticas de leitura, produção, correção e análise de textos, mobilizando o fazer no cotidiano escolar. Para Sercundes (2004, p. 95), “o próprio texto fornece os conteúdos que serão estudados. Cabe ao professor, nesse caso, indicar os itens a serem trabalhados a fim de que os alunos assimilem novos conceitos, e a cada reescrita novos tópicos surgirão”. A atividade de leitura/escrita/reescrita é o fator primordial para o aprimoramento do texto do aluno. Não há como melhorar a escrita por “decreto”, como também não é possível ensinar a leitura e a escrita sem ler e escrever. É só o trabalho comprometido com a linguagem que terá condições de dar conta do ato de redigir. Isso é o que se comprovou com a implementação desta proposta.

5 CONCLUSÃO

Por tudo o que foi exposto neste estudo, fica claro que a forma de conduzir o trabalho com a escrita é significativa e fundamental no desenvolvimento da capacidade de o aluno produzir textos coesos e coerentes.

Após a leitura e análise do texto do aluno, o professor tem elementos para identificar os problemas remanescentes e que precisam ser abordados de forma mais sistemática, inclusive as questões gramaticais que devem ser estudadas em sala de aula, pois não há como construir texto sem gramática e não há gramática se não for para a construção de textos.

Os problemas identificados ao longo do processo de reescrita do texto do aluno orientam o professor na elaboração de um *diagnóstico* mais confiável daquilo que o aluno já sabe e do que ainda precisa aprender. Não se encontra e trabalha todos os recursos coesivos em um texto. A atenção dada a um recurso em cada texto pode ser suficiente.

A forma como se trabalha a produção e a correção do texto do aluno é basilar, pois é ela a responsável pelo êxito do trabalho em sala de aula. Se essa produção/correção for bem direcionada, as intervenções realizadas pelo professor podem levar o aluno a refletir sobre os significados do texto que produziu, não perdendo de vista, porém, o processo interativo por meio do qual o texto ganha sentido. Além disso, as intervenções do professor funcionam como elementos motivadores para o aluno realizar as ligações no interior do texto. Muitas vezes, os problemas de coerência ocorrem pela dificuldade do aluno identificar o referente textual.

O diálogo sobre o conteúdo do texto é fundamental para levar o aluno a tornar seu texto coerente para a situação comunicativa concreta a qual se destina. O texto produzido na sala de aula, desde que não se resume a uma página para se atribuir notas e/ou conceitos, permite esse movimento em busca da aprendizagem, tanto em relação a um possível replanejamento dos conteúdos gramaticais, visando às necessidades dos aprendizes em relação ao aspecto formal da língua quanto aos processos de reelaboração que demandam raciocínio e reflexão, tornando-os sujeitos sociais da escrita coesa e coerente.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

AZEVEDO, Claudinéia B. e TARDELLI, Marlete C. **Escrevendo e falando na sala de aula**. In CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004, p. 25 – 47.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem** São Paulo: Hucitec, 2002.

CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita**. In CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KRAMER, Sônia. **Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita**. In: **A experiência da leitura**. YUNES, Eliana. São Paulo: Loyola, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace e MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor**. Ano 2. Vol. 4 março/2005. Disponível em www.cienciasecognicao.org

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 2006.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. **Sobre o que se escreve na escola.** In CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004, p. 75 – 97.