

Cláudia Dourado de Salces

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE COESÃO
TEXTUAL NA ESCOLA MÉDIA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Linguística

Orientadora: Prof^a Dr^a Ingedore
Grunfeld Villaça Koch

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem

2000



20015401

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	7/UNICAMP
	Sa31c
V.	Ex.
TOMBO BC	45408
PROC.	392101
C	☐
D	☒
PREC.	R\$ 11,00
DATA	27-07-01
N.º CPD	

CM00158605-8

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa31c	Salces, Cláudia Dourado de Considerações sobre o ensino de coesão textual na escola média / Cláudia Dourado de Salces. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000. Orientador: Ingedore Grunfeld Villaça Koch Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Coesão (Linguística). 2. Redação. 3. Professor de ensino de segundo grau. 4. Livros didáticos - Avaliação. I. Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tornar realidade meu sonho impossível, por ter me proporcionado muito além do que pedi, pensei ou sonhei.

Ao Franz, meu marido e companheiro de todas as horas, ombro amigo, braço direito, que sempre me animou e não me deixou desistir nos momentos mais difíceis.

Às minhas filhas Sarah e Lorena, bênçãos especiais de Deus para mim, pela compreensão e paciência com a mãe presente, mas ausente;

Aos meus irmãos em Cristo da IBNA, co-participantes de meu trabalho através de suas orações em meu favor;

À minha querida amiga Adriana Dantas, que mesmo longe, torce e intercede por mim;

À minha orientadora Ingedore pelo apoio, por suas preciosas contribuições ao meu trabalho e por me fazer aprender a “caminhar” com minhas próprias pernas;

Às professoras Bernadete Marques Abaurre e Raquel Salek Fiad pelas valiosas observações que em muito enriqueceram este trabalho;

À amiga Sheila Elias, pelo incentivo e grande ajuda na confecção do Abstract;

À Alessandra da Comvest que sempre se mostrou solícita para me ajudar a ter acesso aos dados para análise;

À professora Eugênia Charnet pela colaboração com minha pesquisa, desde a época da graduação até coleta de dados para o mestrado;

À Beth, da Secretaria de Projetos, pela paciência e dicas valiosas para resolver os “pepinos” dos relatórios de atividades.

À FAPESP, pelo apoio financeiro, a qual devo muito de minha formação como pesquisadora.

Aos grandes amores de minha vida:

Franz,

Sarah,

Lorena.

BANCA EXAMINADORA:



Profª Drª Ingedore Grunfeld Villaça Koch – Orientadora

Profª Drª Maria Bernadete Marques Abaurre

Profª Drª Raquel Salek Fiad

Profª Drª Lúcia Kopschitz Bastos - Suplente

este exemplar e a redação final da tese
defendida por Claudia Mourado
Salces

e aprovada pela Comissão Julgadora em
24, 05, 2001.



SUMÁRIO

RESUMO	11
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE TEXTO	27
1.2 A COESÃO TEXTUAL	29
1.2.1 COESÃO E SUA RELAÇÃO COM A COERÊNCIA	32
1.2.2 COESÃO E TIPO DE TEXTO	35
CAPÍTULO 2: O QUE HÁ NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS GRAMÁTICAS SOBRE COESÃO TEXTUAL	43
2.1 AS GRAMÁTICAS.....	45
2.1.1 GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE PASQUALE E ULISSES (1998).....	45
2.1.2 GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA DE FARACO & MOURA (1999).....	46
2.1.3 GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA DE DOMINGOS PASCHOAL CEGALLA (1998).....	47
2.2 OS LIVROS DIDÁTICOS	48
2.2.1 GRAMÁTICA, LITERATURA E REDAÇÃO, DE JOSÉ DE NICOLA – VOLUMES 1,2,3 (1998).....	48
2.2.2 PORTUGUÊS: LINGUAGENS DE WILLIAM R. CEREJA E THEREZA C. MAGALHÃES – VOLUMES 1,2,3 (1994)	51
2.2.3 PALAVRA E ARTE DE TÂNIA PELLEGRINI E MARINA FERREIRA – VOLUMES 1,2,3 (1996).....	52
2.2.4 NOVAS PALAVRAS (LITERATURA, GRAMÁTICA - REDAÇÃO E LEITURA) DE EMÍLIA AMARAL, MAURO FERREIRA, RICARDO LEITE E SEVERINO ANTÔNIO – VOLUMES 1,2,3 (1997).....	54
2.2.5 LÍNGUA E LITERATURA DE FARACO & MOURA – VOLUME ÚNICO (1998).....	57
2.2.6 LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO - HERMÍNIO SARGENTIN – VOLUME ÚNICO (2000).....	57
2.2.7 CURSO PRÁTICO DE PORTUGUÊS - LUÍS AGOSTINHO CADORE – VOLUME ÚNICO (1998).....	64
2.3 CONCLUSÕES	65
CAPÍTULO 3: O QUE OS PROFESSORES DIZEM SABER SOBRE COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS	71
3.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS 1, 2, 5 E 6	71
3.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 3: “O QUE VOCÊ ENTENDE POR COESÃO TEXTUAL? QUAIS SÃO SUAS PRINCIPAIS DÚVIDAS SOBRE O ASSUNTO?”	76

3.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 4: “O QUE VOCÊ ENTENDE POR COERÊNCIA TEXTUAL? QUAIS SÃO SUAS PRINCIPAIS DÚVIDAS SOBRE O ASSUNTO?”	90
3.4 CONCLUSÕES	92
CAPÍTULO 4: O QUE OS ALUNOS MOSTRAM QUE SABEM SOBRE COESÃO EM SUAS REDAÇÕES.....	97
4.1 O VESTIBULAR DA UNICAMP	97
4.2 OS CONECTORES INTERFRÁSTICOS	103
4.3 ANÁLISE DAS REDAÇÕES	105
4.3.1 OPERADORES DE CONTRAJUNÇÃO	106
4.3.2 OPERADORES DE CONJUNÇÃO	118
4.3.3 OPERADORES DE JUSTIFICATIVA OU EXPLICAÇÃO	122
4.3.4 OPERADORES DE CONCLUSÃO	127
4.3.5 OPERADORES DE DISJUNÇÃO	128
4.3.6 OUTRAS OCORRÊNCIAS PROBLEMÁTICAS	129
4.3.7 REDAÇÕES SEM CONECTORES	131
4.4 CONCLUSÕES	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
ABSTRACT	153
BIBLIOGRAFIA	155
OBRAS UTILIZADAS NA ANÁLISE	159
ANEXO 1	161
ANEXO 2	165

RESUMO

Tendo como base redações dissertativas do Vestibular-Unicamp de 1999, de alunos provenientes de escolas públicas de Campinas, livros didáticos e gramáticas adotados pelos professores, e suas respostas a um questionário sobre questões relativas à coesão e coerência textuais, procuro observar como está atualmente o ensino desses fatores de textualidade no Ensino Médio.

Os resultados, em relação aos livros didáticos, mostraram que, quando mencionam o termo coesão, os autores, em geral, o fazem superficialmente, sem entrar em maiores detalhes, ou usam termos correlatos como interdependência, conexão, concatenação. Por outro lado, há livros que consideram a coesão e a coerência como importantes fatores de textualidade e trazem explicações e exemplos a respeito desses assuntos.

A maioria das respostas dos professores sobre o que seriam a coesão e coerência textuais foi considerada inadequada, mostrando que os mesmos estão despreparados para lidar com esses fenômenos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Conseqüentemente, eles poderão não considerar adequadamente esses fenômenos ao lidar com os processos de produção e recepção de textos em sua prática de sala de aula, prejudicando o desempenho dos alunos nessas áreas.

Os dados relativos às redações revelam a existência de um imaginário do aluno sobre o “bem escrever” e sua tentativa de adequação a um modelo institucionalmente construído. Esse fato, atrelado ao desconhecimento das relações próprias a alguns conectores menos usados na língua falada, faz com que o aluno construa enunciados com operadores impróprios para expressar a relação desejada, gerando incoerências locais.

O estudo destes três tipos de dados – redações, livros didáticos e questionários – poderá, posteriormente, fornecer subsídios para o desenvolvimento de novos métodos e/ou técnicas para que o aluno do Ensino Médio possa construir um texto coerente e coeso, não somente em face das exigências de Concursos Vestibulares conceituados como é, por exemplo, o caso da Unicamp, mas também para utilizá-los nas outras áreas em que o domínio da escrita se fizer necessário.

Palavras-chave: *coesão, coerência, professor, livro didático, redação.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não é novidade dizer que os alunos, de maneira geral, chegam ao final do Ensino Médio com inúmeros problemas de escrita. Ortografia, concordância, regência, pontuação são apenas alguns dos problemas mais fáceis de resolver, em relação aos mais sérios e não menos recorrentes, entre os quais, as dificuldades para estruturar e relacionar sentenças, orações e parágrafos, indicar interdependência entre as idéias, bem como retomar ou substituir elementos anteriormente enunciados. Esses tipos de problemas prejudicam a própria *tessitura* da produção escrita e estão relacionados, principalmente, à aprendizagem insuficiente dos mecanismos de coesão e de coerência textuais durante toda a história escolar do aluno.

Vários autores já desenvolveram estudos sobre este assunto (LEMOS, 1977; ROCCO, 1981; PÉCORA, 1983; BASTOS, 1985; COSTA VAL, 1991; KOCH, 1992), seja analisando textos de alunos do Ensino Fundamental e Médio, de candidatos ao vestibular, ou ainda do Ensino Superior. Estas pesquisas discutem, nas redações, questões de coesão e coerência textuais, e mostram o quanto ainda há por fazer na área de produção de textos para que os alunos saiam do Ensino Médio capacitados para dominar não só estes, mas os vários fatores responsáveis pela textualidade de uma sequência linguística.

A própria cronologia dessas obras ilustra como, desde o final da década de 70, a percepção dos problemas textuais começou a ultrapassar o âmbito da pura correção gramatical, tão valorizada pelos professores da época, até chegar ao diagnóstico daquilo que realmente se configurava num grande problema: a estruturação das idéias e suas relações, bem como o próprio modo de organização textual.

Supõe-se que, durante o Ensino Médio, o aluno tenha sido exposto a textos escritos e recebido orientações que tenham lhe possibilitado o aprendizado e a adaptação das regras de emprego de determinadas estruturas linguísticas e dos diversos usos e funções da linguagem tanto falada como escrita. No entanto, não é isso o que parece ocorrer, principalmente no que diz respeito aos alunos de escolas públicas, como veremos no Capítulo 4.

Atualmente, muito se tem discutido sobre a importância da leitura e da produção de textos na escola média. Impulsionados pela Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pelos

novos parâmetros curriculares dela decorrentes e pelas características particulares de certos vestibulares como o da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), os professores têm procurado se adaptar às novas exigências impostas pelos documentos oficiais.

O fato, por exemplo, de a coerência e a coesão textuais fazerem parte dos critérios de atribuição de notas da redação das provas de primeira fase daquela universidade tem feito com que os professores, em especial os do Ensino Médio, se preocupem em atualizar-se para poderem então trabalhar com os alunos esses fatores. Isso gera uma angústia grande nos professores que ainda não podem contar com materiais específicos que preencham a lacuna presente desde o curso de graduação. Entretanto, é preciso deixar claro que não é papel do vestibular definir o conteúdo curricular a ser seguido religiosamente pelos professores de língua portuguesa. É função primeira da escola formar um aluno que chegue ao final de seus estudos na escola média capaz de expressar-se adequadamente por escrito. Os conhecimentos “cobrados” nesse exame de ingresso são aqueles aos quais o aluno deveria ter tido acesso no decorrer do processo de escolarização. Conseqüentemente, o aluno assim preparado poderá ser bem sucedido no exame vestibular.

Para entendermos melhor a tendência atual do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, é conveniente proceder-se a uma rápida e concisa retrospectiva das iniciativas governamentais de intervenção na rede de ensino expressas através de documentos oficiais, tais como Guias, Propostas e Parâmetros.

Como uma tentativa de regulamentar o Ensino de 1º e 2º graus, na década de 60, a Secretaria Estadual de Educação lançou os Guias Curriculares nos quais, conforme o próprio nome indica, deveria pautar-se o processo de ensino-aprendizagem na escola. Ou seja, suas orientações deveriam ser seguidas pelos professores, sem possibilidade de contestação. Enfatizava-se a formação específica, a transmissão de informações e conteúdos e recorria-se ao exercício da memorização, à imposição de modelos, à fragmentação do conhecimento.

As pesquisas lingüísticas ocorridas no interior das universidades, como por exemplo na Unicamp, denunciavam a precariedade do ensino de Língua Portuguesa tanto no ensino fundamental como na escola média (antigos 1º e 2º graus) e mostravam novas maneiras de se trabalhar a língua (ou a gramática da língua) de outras perspectivas que não a tradicional

(gramática normativa). Esses estudos deflagaram, então, um movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa, movimento este que iniciou-se, basicamente, em 1976, na rede oficial, com os projetos de elaboração e implementação das novas propostas curriculares para o 1º e 2º graus. Naquele momento, no final da década de 70, surgiram as Propostas Curriculares, as quais, ao contrário dos Guias, não tinham um caráter prescritivo e, portanto, eram mais flexíveis: não necessariamente deveriam ser seguidas, já que algo proposto não pode ser imposto. Nessa época, também vieram à luz vários trabalhos acadêmicos que diagnosticavam os principais problemas de escrita dos alunos de diferentes níveis (ensino fundamental, ensino médio e superior). Isso mostra que a valorização da leitura e da escrita, apesar de parecer tão atual e de fazer parte de discussões em diferentes instâncias educacionais, não é uma preocupação tão recente como pode parecer.

Conseqüentemente, impulsionados por essas pesquisas da época, como também pelo próprio desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil¹, ciência que se destina ao estudo dos processos de produção e recepção de textos, levando em conta fatores linguísticos, cognitivos e situacionais, professores universitários e pesquisadores, voltando-se para os problemas de mediação entre as teorias contemporâneas da linguagem e o ensino-aprendizagem da produção e interpretação de textos, começaram a produzir orientações de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa com vistas à soluções dos problemas detectados.

Assim, levando em consideração as pesquisas e estudos linguísticos da época, tais como a teoria da variação linguística, estudos sobre recepção e produção de textos, aquisição de linguagem escrita, etc., um grupo de profissionais da área, formado em sua maioria por professores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), como também por alguns de outras universidades como USP, Unesp e Puc-SP, compuseram, em 1978, com vistas à implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau desse mesmo ano, uma série de oito fascículos, intitulada *Subsídios para a Implantação dos Guias Curriculares*², que foram distribuídos à rede escolar, com vistas a dar acesso, de maneira detalhada, a informações relevantes para o ensino de Língua Portuguesa.

¹ Cf. Koch, 1999

² “Reflexões Preliminares”, “Recepção de Textos”, “Produção de Textos”, “Variação Linguística e Norma Pedagógica”, “Estrutura da Língua Portuguesa”, “Revisão de Automatismos”, “Coletânea de Textos para o

A retomada desses materiais na elaboração da Proposta justificava-se pelo fato de que eles estavam atualizados em termos de uma orientação geral: o texto era concebido como a unidade lingüística básica por meio da qual a língua realiza suas funções num contexto histórico e social. Os *Subsídios* deveriam servir de material de leitura em cursos e seminários de reciclagem oferecidos aos professores secundários, cursos esses que não chegaram a ser concretizados. Infelizmente, essa série também não alcançou uma penetração suficiente na rede de ensino, devido a entraves burocráticos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

As Propostas Curriculares para o ensino de 1º e 2º graus de 1986 foram formuladas justamente em função dos problemas recorrentes, já que o que se tinha até então, em termos de ensino de Língua Portuguesa não tinha dado conta de formar alunos com capacidade de escrever de maneira clara e relevante, levando em consideração as diferenças entre língua oral e escrita, entre gêneros discursivos, entre mecanismos lingüísticos usados em função de diferentes objetivos, a situação de interlocução, o papel social dos interlocutores, o jogo de imagens, etc.

Na parte correspondente à **Apresentação** da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau de 1986³, encontramos a seguinte observação:

Procurou-se agora dar uma feição mais próxima à da proposta do 1º grau. Assim, os objetivos, que pareciam compartimentalizados e operacionalizados em termos de habilidade a serem desenvolvidas, passaram a ser tratados, nesta proposta, considerando muito mais os processos que constituem os fatos da linguagem e não somente seu produto.

Nessa Proposta já havia o reconhecimento da importância do estabelecimento da coesão e coerência textuais para a redação:

Ensino de Português”, “História da Língua Portuguesa e da Literatura”, cujos professores responsáveis foram: Rodolfo Ilari, Yara Frateschi Vieira, Rita de Cássia Araújo Cêntola e Ataliba T. de Castilho.

³ Trabalho elaborado pela equipe técnica de Língua Portuguesa da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), no ano de 1986, composta por Lydia Bechara, Maria Aparecida Perini, Maria Silvia Olivi Louzada, Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto, com a contribuição dos professores Rodolfo Ilari, Carlos Franchi (ambos da UNICAMP) e Lígia Chiappini Moraes Leite (USP).

Vejamos o que acontece, por exemplo, com a redação. Trata-se de uma atividade em que o aluno é chamado a manipular uma linguagem não coloquial, como na maioria das atividades escolares: trata-se também da única ocasião em que o aluno é chamado a produzir construções linguísticas de extensão superior ao período, isto é, textos. Seria de esperar que o professor (no preparo da redação e na avaliação) se fixasse sobretudo na capacidade do aluno em construir textos coerentes e coesos (grifos meus), dando peso menor a outros aspectos. Mas não é isso que acontece em geral: na avaliação das redações, os professores de português dividem-se em duas atitudes diametralmente opostas: uns consideram única e exclusivamente a correção gramatical, outros valorizam sobretudo a 'criatividade'. Ora, a criatividade é certamente algo que se deve pressupor e estimular no aluno, mas é duvidoso que possa desenvolver-se fora do processo dialógico em que os alunos comparam os próprios achados, trocam-nos entre si e estabelecem um contraponto de idéias e de modos de representação das experiências, rico e diversificado. Por outro lado, a 'correção' não significa a assimilação pelo aluno de construções fráscas inexistentes na variedade do português falado por sua camada social, mas tem a ver com a adequação do texto às condições de produção, incluindo-se aí a intencionalidade, a forma de 'dizer' e os recursos próprios à coesão textual (p.11-12).

É interessante notar como essas observações da década de 80 soam atuais. Os problemas, praticamente, continuam os mesmos. Apesar de, naquela época, o sistema de ensino já contar com propostas bastante inovadoras, fruto das pesquisas mais recentes na área, apenas agora parece estar havendo um maior despertar das instituições governamentais, educacionais e dos professores.

Desde aquela época já se criticava a análise sintática como um fim em si mesmo. Do ponto de vista prático, o conhecimento de uma terminologia da sintaxe tradicional nada tem a ver diretamente com o processo efetivo de produção e interpretação dos textos. Trata-se de uma atividade exterior e posterior ao uso efetivo da linguagem e aos processos de reflexão sobre esse uso. "Desde sempre" pode-se perceber a incoerência entre os tipos de exercícios propostos e os resultados observados na produção escrita dos alunos.

Atualmente, temos os Parâmetros Curriculares⁴ formulados em função das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio⁵. Esses parâmetros apontam os fatores importantes a serem

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (1998) Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Coordenadora da elaboração: Eny Marisa Maia; Coordenadora de Área: Zuleika Felice Murrie;

considerados no processo de ensino-aprendizagem de modo que os objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio sejam atingidos. Eles não são tão “abertos” quanto as Propostas e nem tão taxativos quanto os Guias, que deveriam necessariamente ser seguidos. Os parâmetros devem servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do docente, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para a sua atualização profissional. Ou seja, cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

Agora, propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. O currículo proposto é baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações descontextualizadas, sem relação com a realidade do aluno. Isso evidencia o quanto é essencial investir na formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, organização e tratamento dos conteúdos.

Segundo as Propostas de 1986 e os Parâmetros de 1998, o ensino de língua materna não pode perder de vista a dupla natureza da linguagem: atividade comunicativa (ação sobre o outro) e cognitiva (ação sobre o mundo); a linguagem vista como objeto sobre o qual o indivíduo pode agir, atuar e que posteriormente pode descrever, sistematizar e categorizar. Dessa forma, a aprendizagem de uma língua se dá fundamentalmente no seu uso, em processos reais de comunicação, em que o indivíduo vai ajustando seu modo de falar a certas “regras”, percebe certas construções que estão em jogo e aprende a interagir com os participantes enquanto interlocutor.

Nessa atividade de ação e reflexão sobre a linguagem, o produtor pode tornar conscientes os propósitos de seu texto, antecipar a imagem dos interlocutores a quem ele se dirige, procurar ainda reconhecer a “voz que fala” e os valores (socialmente constituídos) que imprime às palavras, esforçar-se ainda para adequar a organização do texto e a

Consultores: Isabel G. M. E. Fernández, Maria F. de Resende e Funari, Maria Heloísa C. de Toledo, Mauro G. de Mattos Ferraz, Marcos G. Neira, Marcos A. Bussab.

⁵ Resolução CEB nº3, de 26 de junho de 1998, do Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Ulysses de Oliveira Panisset.

linguagem aos propósitos e aos interlocutores, comparar e selecionar para isso os recursos expressivos adequados, as figuras mais relevantes, os argumentos mais convincentes.

A concepção de linguagem dos Parâmetros baseia-se na das Propostas da década de 80. Naqueles, a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Dessa forma, permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social. Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal – a fala e a escrita, posteriormente, a escrita, um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento.

Contudo, apesar dos documentos elaborados pelo governo no decorrer dos anos que visavam a orientar o processo de ensino-aprendizagem, os problemas encontrados atualmente nos textos dos alunos egressos do Ensino Médio, representados, por exemplo, nas redações dos vestibulandos, continuam praticamente os mesmos daqueles detectados na época da elaboração das Propostas Curriculares de 1986. Isso revela que a escola, apesar das manifestações de intenções e princípios, pouco tem feito para melhorar o desempenho lingüístico dos alunos. Isso mostra também que não basta se apegar a um rol de objetivos bem redigidos por especialistas, copiados no planejamento curricular, que depois fica guardado na gaveta.

Na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa para o 1º Grau de 1986⁶ há uma importante advertência que infelizmente não tem sido seguida, mas serve como alerta para os dias de hoje:

“A proposta de Língua Portuguesa não deve ser lida como uma solução, um receituário de conteúdo a ser seguido; ela pretende, antes de tudo, ser um estímulo à reflexão visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e a uma consciência do papel do professor de língua portuguesa para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel” (p.16).

⁶ Autores: Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Sílvia Olivi Louzada, Regina Maria F. E. Ivamoto, Silvia Bruni, Zuleika de Felice Murrie (Assessoria e revisão do professor Carlos Franchi). Secretaria de Estado da Educação (São Paulo) – CENP; 4ª edição, 1986.

Ao compararmos as propostas antigas aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, percebemos que estes têm sua filosofia baseada naquelas. Contudo, apesar do histórico que denuncia a urgência de uma mudança de perspectiva no trabalho do professor no ensino de Língua Portuguesa, apenas recentemente os problemas antes detectados entre as décadas de 70 e 80, bem como as orientações para se evitar que os mesmos se perpetuem, estão recebendo a devida atenção. Parece estar havendo uma conscientização, tanto por parte dos órgãos competentes como dos professores, os quais, no afã de se adequarem aos atuais parâmetros, buscam “desesperadamente” novos métodos, livros didáticos e paradidáticos, cursos de atualização que os ajudem a adaptar-se a essa não tão nova realidade.

Constatamos que, apesar dos “velhos” e “novos” parâmetros, não tem havido mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa. A cada ano, ao nos depararmos com o que pode ser chamado “produto final” de, no mínimo, 11 anos de escolarização – a redação do vestibular – os antigos problemas detectados desde a década de 70, parecem ainda maiores e mais evidentes.

Um trabalho recente de RUIZ (1998) sobre como os professores corrigem redação na escola ilustra esse fato, mostrando a dificuldade dos professores de se desvincularem de uma tradição de ensino calcada no aspecto gramatical do texto. Ao apontarem os problemas relativos à coerência e coesão nas redações de seus alunos, os professores são bastante vagos, não sabem explicitar exatamente o tipo de dificuldade encontrada pelo aluno, e fazem uso apenas de pontos de interrogação, ou de expressões como “não entendi”, “está confuso”, etc. Ao se depararem com usos inadequados de conectivos, muitas vezes não sabem indicar para o aluno o problema decorrente da escolha inadequada do conector.

No entanto, quando se trata de problemas gramaticais, os professores não têm dificuldade de mostrar erros concordância, regência etc. O problema, dessa forma, se perpetua; os professores sabem que há problemas estruturais seriíssimos que não podem ser resolvidos simplesmente com o emprego de certas “regrinhas”, mas não sabem como lidar com isso.

Atualmente, embora até se fale em coesão e coerência na escola média, o ensino desses fatores de textualidade confunde-se com um trabalho de classificação/nomenclatura e não de

uso efetivo dos elementos coesivos, em que se observe o modo como eles podem contribuir para a melhor compreensão e produção de textos, que devem ser a unidade básica para se trabalhar questões relativas não somente à coesão, como ao próprio estudo da Língua Portuguesa. Às vezes, a grande preocupação do professor é fazer com que os alunos decorem, por exemplo, listas intermináveis de palavras funcionais. Seria muito mais produtivo se os alunos entendessem, por exemplo, o sentido das conjunções, sua função argumentativa, as relações que estabelecem entre as idéias, como uma forma de evitar os períodos incoerentes e desconexos do ponto de vista sintático e semântico.

Isso se reflete diretamente na atividade de produção de textos, em que, muitas vezes, mesmo com a observância das convenções da escrita, como a ortografia ou das formalidades lingüísticas, tais como a pontuação, a concordância, a regência, os problemas mais graves advêm das falhas na estruturação da frase, da incoerência das idéias, da ausência de unidade e encadeamento lógico dos argumentos.

Sabe-se o papel fundamental que o professor desempenha na aprendizagem do aluno. Esse professor, por sua vez, usa um “instrumento” de ensino – o livro didático – no qual se baseia para desenvolver praticamente todo o conteúdo programático de cada série do Ensino Médio. Isso parece refletir-se no que o professor ensina, o que incidirá no modo como o aluno irá escrever.

Nesse sentido, este trabalho pretende ir além da análise e diagnóstico das dificuldades dos alunos. Levando-se em consideração o importante papel que o professor desempenha na aprendizagem do aluno, como também o instrumento principal de trabalho daquele (o livro didático), pretendo mostrar como está o ensino de Língua Portuguesa em termos de coesão textual, analisando três tipos de dados: redações de vestibular de alunos de escola pública de Campinas, livros didáticos e gramáticas utilizados em algumas escolas, e respostas dos professores a um questionário escrito.

Esses dados me permitirão fazer um retrato do que acontece no Ensino Médio quanto ao ensino de coesão, bem como formular hipóteses explicativas para a falta de domínio dos mecanismos lingüísticos que contribuem para o estabelecimento desse importante fator de textualidade.

Portanto, os principais objetivos desta pesquisa são:

- Fazer um levantamento das principais dificuldades de alunos de ensino médio de escola pública, quanto ao uso dos conectores interfrásticos no estabelecimento da coesão textual.
- Verificar o que os professores de ensino médio da rede pública dizem saber sobre coesão e coerência textuais.
- Analisar como os livros didáticos mais utilizados pelos professores de Ensino Médio tratam o assunto coesão textual.

Dessa forma, esta pesquisa poderá fornecer subsídios para a formulação de hipóteses sobre a relação entre a forma como o aluno é ensinado e sua produção escrita. A partir disso, seria possível pensar maneiras mais eficientes que facilitassem o ensino/aprendizagem da coesão textual no ensino médio.

Como o objetivo desta pesquisa é mostrar um panorama geral do ensino de coesão nas escolas públicas do Ensino Médio da cidade de Campinas e levantar hipóteses explicativas para os problemas verificados, tornou-se imprescindível a coleta de três tipos de dados: redações de vestibular, questionário de avaliação para professores e análise de livros didáticos e gramáticas.

De maneira geral, à exceção dos chamados "treineiros", o candidato ao vestibular já passou por, no mínimo, onze anos de escolaridade. Além disso, é de se esperar que ele tenha se preparado, seja frequentando cursos pré-vestibulares, seja pelo próprio empenho pessoal. A redação do vestibular, então, refletiria, de certo modo, o que os alunos aprenderam durante toda sua vida escolar. Como resultado disso, espera-se que ele demonstre ter um domínio satisfatório da língua escrita, que lhe permita ser capaz de "pensar por escrito" sobre determinado assunto de maneira clara e relevante.

A hipótese de que as redações de vestibular refletem o que os alunos aprenderam ao longo de todos os anos de escolaridade, justifica a escolha desse tipo de material, como um meio de verificar se os mesmos estão aptos para produzir um texto coerente e coeso. Essa constatação mostrará a eficiência ou ineficiência da escola pública, no sentido de estar ou não cumprindo seu papel na tarefa de desenvolver no aluno a capacidade de expressar-se por escrito.

Dessa forma, resolvi analisar o desempenho dos alunos egressos de escolas públicas na redação do vestibular da Unicamp e fazer um levantamento de suas principais dificuldades quanto ao uso dos conectores interfrásticos no estabelecimento da coesão textual. A avaliação da coesão nos textos dissertativos (tema A) justifica-se pela própria natureza desse tipo de texto, no qual a argumentatividade é bastante evidente, e por isso, faz-se necessário o uso de conectores lógicos e discursivos (representados, especialmente, pelas conjunções coordenativas e subordinativas) para relacionar idéias, parágrafos, ou seja, para fazer o texto progredir, e, principalmente fortalecer os argumentos, levando o leitor a esta ou àquela conclusão.

Solicitei, então, à COMVEST, que selecionasse cerca de duzentas redações dissertativas (tema A) de candidatos de escolas públicas de Campinas ao Vestibular Unicamp de 1999. Depois de ler cada uma delas atentamente, a amostra reduziu-se a trinta e uma redações representativas do que ocorre com frequência no *corpus* quanto aos usos **corretos** e **incorretos** dos conectores lógicos e argumentativos.

O tipo de análise de redações ao qual se lançou mão aqui, poderá auxiliar o professor de Língua Portuguesa a:

- focalizar a atenção em problemas específicos de coesão;
- perceber a relação pretendida e a relação efetiva resultante do uso correto ou incorreto dos conectores;
- no caso de enunciados sem conectivos, conseguir perceber as relações subjacentes e mostrar aos alunos como reconstruir o texto usando os conectivos necessários para expressá-las devidamente, de modo também a evitar incoerências locais e ambigüidades.

Reconheço que a análise das redações de alunos dos professores entrevistados seria mais representativa do resultado do processo de ensino-aprendizagem a que aqueles foram submetidos. Entretanto, a dificuldade causada pela grande demora da coleta de dados poderia interferir no tempo de andamento de minha pesquisa. Por isso, optei por trabalhar com redações de vestibular, as quais estão disponíveis para pesquisa na COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares) da referida universidade.

Para a aplicação do questionário foram selecionadas oito escolas públicas de Campinas de Ensino Médio, dentre aquelas mais procuradas pelos alunos, seja pela localização espacial, seja pelo prestígio de que goza a escola. Dentre essas escolas, três mantêm cursos técnicos profissionalizantes e duas oferecem a opção magistério. O questionário deveria ser respondido individualmente e por escrito pelos professores de Língua Portuguesa; estes foram orientados para que não consultassem a nenhum tipo de material, e nem a seus colegas de trabalho. No final da coleta de dados, foi contabilizado um total de vinte e oito questionários respondidos.

O objetivo da aplicação do questionário é ter uma **idéia** do que os professores de escola pública **dizem entender** como coesão textual: como ela pode ser estabelecida, que tipo de material eles usam para ensinar coesão, como também verificar quais seriam os principais problemas de escrita de seus alunos. O questionário consta das seguintes questões:

- 1) *Você adota algum livro didático de Língua Portuguesa? Qual (is)?*
- 2) *Que tipo de material você utiliza para complementar o livro didático adotado?*
- 3) *O que você entende por coesão textual? Quais são suas principais dúvidas em relação a esse assunto?*
- 4) *O que você entende por coerência textual? Quais são suas principais dúvidas?*
- 5) *O livro didático de Língua Portuguesa é suficiente para o ensino da coesão e da coerência? Por quê?*
- 6) *Quais os principais problemas presentes nas redações de seus alunos?*

As respostas dos professores às perguntas três e quatro foram mais profundamente analisadas e posteriormente classificadas como **insatisfatórias**, **razoáveis/aceitáveis** e **boas**, tendo como parâmetro de avaliação a definição de coesão e coerência textuais de KOCH (1992; 1993).

As gramáticas e os livros didáticos analisados nesta pesquisa não foram escolhidos aleatoriamente, mas selecionados em função das respostas dos professores à pergunta 1 do questionário: “*Você adota algum livro didático de Língua Portuguesa? Qual (is)?*”

Professores de três escolas indicaram adotar, no lugar do livro didático, uma das seguintes gramáticas: *Gramática da Língua Portuguesa* de Pasquale & Ulisses; *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* de Domingos Paschoal Cegalla e *GRAMÁTICA* de Faraco & Moura.

Foi indicado um total de sete livros didáticos:

a) Compostos por três volumes

1. **Palavra & Arte** de Tânia Pellegrini e Marina Ferreira (1996);
2. **Novas Palavras** de Ricardo Leite *et al.* (1997);
3. **Língua, Literatura e Redação** de José De Nicola (1998);
4. **Português: Linguagens** de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães (1994)

b) Volume Único

5. **Curso Prático de Português** de Luís A. Cadore (1998);
6. **Língua e Literatura** de Faraco & Moura (1998);
7. **Língua Portuguesa no Ensino Médio** de Hermínio Sargentim (2000)

Para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, utilizarei como posto de observação dos três tipos de dados selecionados algumas ferramentas que a Linguística Textual oferece para quem busca estudar a natureza e a produção/compreensão do texto, bem como os critérios que devem ser observados para que uma sequência linguística se configure como um texto, e não um amontoado de frases desconexas e sem sentido. Os autores cujas correntes teóricas serão o referencial de análise são Halliday & Hasan (1976), Charolles (1985;1997), Beaugrande e Dressler (1983) e especialmente KOCH (1993a, 1993b, 1997), uma das precursoras da Linguística Textual no Brasil.

Capítulo 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Concepção de linguagem e de texto

No decurso da História, a linguagem humana tem sido interpretada de diferentes formas. Inicialmente, foi concebida como a representação do mundo e do pensamento, ou seja, como um reflexo das operações mentais. Em outro momento, passou a ser considerada como instrumento de comunicação, de transmissão de informações: de posse de um código lingüístico comum, um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. Uma terceira forma de conceber a linguagem é como forma ou “lugar” de ação ou interação entre os interlocutores.

Esta última concepção é que a norteará esta pesquisa. Nessa abordagem, a linguagem deve ser entendida

como atividade, como forma de ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 1997:9-10)

Entretanto, podemos perceber que estas concepções coexistem e estão interrelacionadas. Portanto, de maneira alguma podem ser consideradas como excludentes. A concepção de linguagem dos atuais parâmetros curriculares⁷ ilustra essa intersecção entre esses três diferentes conceitos:

A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir; seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social.

⁷ *Op. cit.*, capítulo intitulado: “O sentido do aprendizado na área” (p. 05).

Nos parâmetros, a linguagem é concebida como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A língua, nesse sentido, é considerada como *produto humano e social* que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística.

Assim, no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o professor deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal (falada e escrita). Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo em determinados contextos. Dessa forma, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Ou seja, a linguagem falada e escrita deverá ser o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho.

Inevitavelmente, essa concepção de linguagem afetará diretamente a maneira como o professor entende o ensino de língua portuguesa, tendo sobre esta uma perspectiva mais ampla, vendo-a como um meio de significar, querer fazer, agir, com, na e pela linguagem, produzindo diferentes efeitos de sentido, de acordo com os objetivos que se pretende atingir. Conseqüentemente, os conteúdos tradicionais devem ser incorporados por uma perspectiva maior – a linguagem –, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam.

Ao conceber-se a linguagem como produto humano, histórico e social, e, portanto, com funções múltiplas de ação e interação com o outro, com o mundo, não se pode dissociá-la do seu modo de concretização: o texto (oral ou escrito). Este deve ser entendido como

uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (Koch e Travaglia, 1996:8-9).

Dessa forma, o texto deve ser visto como um conjunto de pistas, representadas por elementos lingüísticos diversos, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo a

facultar aos interactantes não apenas a produção de sentido, como a fundear a própria interação como prática sociocultural (KOCH, 1997).

Por isso, o texto, considerado como um todo organizado de sentido é a unidade básica com a qual o professor deve trabalhar no processo de ensino da Língua Portuguesa, pois é nessa instância que o usuário da língua exercita a sua capacidade de organizar e transmitir idéias, informações, opiniões em situações de interação comunicativa.

A referida unidade de sentido pressupõe, em relação ao texto, que o significado de uma parte não é autônomo, mas depende das outras partes com que se relaciona; e que o significado global do texto não é o resultado de uma mera soma de suas partes, mas de uma certa combinação geradora de sentidos.

1.2 A coesão textual

Há condições que precisam ser observadas para que um conjunto de enunciados constitua um todo organizado de sentido, de modo a atender às necessidades da situação de interação lingüística na qual o texto foi gerado. Essas condições foram definidas como fatores de textualidade – conjunto de características que qualquer manifestação lingüística deve possuir para ser considerada um texto –, os quais foram estudados por vários autores, especialmente por BEAUGRANDE e DRESSLER (1981).

Esses autores apresentam um elenco de sete fatores, que recuperam as três dimensões em que se situa o texto: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade (pragmática); coesão (sintática) e a coerência (semântica). Estes últimos itens estão relacionados com o material conceitual e lingüístico do texto. Para eles, a coesão textual diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual - isto é, as palavras e frases que compõem um texto - encontram-se conectados entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical ou lexical. Para eles, portanto, a coesão é um fenômeno sintático.

Segundo HALLIDAY & HASAN (1976), a coesão é um conceito semântico que se refere às relações de significado que existem dentro de um texto e fazem dele um texto e não

uma sequência aleatória de frases. Nessa relação semântica há dois elementos, um dos quais tem de ser interpretado recorrendo-se ao outro, pressupondo-o.

Embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada através do sistema léxico-gramatical. Os autores definem, então, dois tipos de coesão: a gramatical e a lexical. Eles consideram como principais fatores de coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Quando se reconhece determinada manifestação verbal como um texto, está implícita a idéia de que existem elos entre seus componentes, que são, portanto, semanticamente interdependentes.

HALLIDAY & HASAN (idem, p. 9) consideram a coesão um fator imprescindível para conferir textualidade a uma sequência lingüística. Afirmam que os elos coesivos (“cohesive ties”) entre sentenças aparecem mais claramente porque eles são a única fonte da textura (ou textualidade); e, na descrição de um texto, a coesão entre sentenças (“intersentence cohesion”) é significativa porque representa o aspecto variável da coesão, responsável pela distinção entre um texto e um não texto.

CHAROLLES (apud Koch, 1993) considera a existência de dois tipos de fenômenos: coesão e conexão. A primeira diz respeito às relações de identidade, de inclusão ou de associação entre constituintes de enunciados, que são relações entre elementos do texto que podem ser resolvidas em termos de igualdade ou diferença: pronomes, sintagmas nominais, descrições definidas e demonstrativas, possessivos, etc. A conexão, por sua vez, marca as relações entre os conteúdos proposicionais e/ou atos de fala; é a marcação da relação entre enunciados.

Conforme KOCH (1997), a coesão é o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados por meio de recursos também lingüísticos, formando uma sequência veiculadora de sentidos. Por meio desses recursos são assinaladas determinadas relações de sentido entre os enunciados ou partes de enunciados. Dessa maneira, vai se tecendo o “tecido” do texto.

A autora postula a existência de duas grandes modalidades de coesão: a *coesão referencial* (referenciação, remissão) e a *coesão seqüencial* (seqüenciação). A primeira é definida como *aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual*. A segunda diz respeito aos procedimentos lingüísticos por

meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (idem, 1993:30,49).

A presença de conectores ou operadores, como crêem Halliday e Hasan não é imprescindível para que um texto seja considerado como tal. Muitas vezes, a coesão pode estar implícita, e o sentido do texto é construído pelo leitor/ouvinte quando este percebe, por exemplo, a linearidade dos elementos lingüísticos, a disposição e ordem dos mesmos, como é o caso do poema *A pesca* de Affonso Romano de Sant'Ana⁸, reproduzido a seguir, formado quase exclusivamente por substantivos ou sintagmas nominais de um mesmo campo semântico. Ao ler o poema, construímos um quadro em nossa mente das etapas de uma pescaria:

o anil	o tempo	aberta a água
o anzol	a âncora	aberta a chaga
o azul	o peixe	aberto o anzol
o silêncio		
o tempo	a garganta	aquelineo
o peixe	a âncora	ágilclaro
	o peixe	estabanado
a agulha		
vertical	a boca	o peixe
mergulha	o arranco	a areia
	o rasgão	o sol
a água		
a linha		
a espuma		

Entretanto, não se deve deixar de reconhecer que o uso de elementos coesivos contribui significativamente para uma maior legibilidade de alguns gêneros textuais. Não se pode deixar de reconhecer também seu papel importante na construção dos sentidos e na força argumentativa do texto. A esse respeito, KOCH (1996:110) afirma:

⁸ Exemplo presente em *Texto e Coerência*, de Koch e Travaglia (1993).

Torna-se, pois, necessário pôr em evidência, na descrição gramatical da língua, os paradigmas constituídos de elementos de valor essencialmente argumentativo, elementos esses que, ao selecionarem enunciados capazes de constituírem a sequência do discurso, são responsáveis pela sua orientação argumentativa global, no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusões, em detrimento de outras.

1.2.1 Coesão e sua relação com a coerência

Em consonância com a noção de texto já apresentada anteriormente, podemos dizer que uma sequência linguística só é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global, o que tem a ver com os fatores de textualidade considerados por Beaugrande e Dressler (1981), dentre os quais a coerência é apontada como principal fator, pois dá origem à textualidade.

Para KOCH (1997), a coerência textual diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. Ela não deve ser considerada como uma característica inerente ao texto, e sim, como resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional⁹.

Apesar de não estar no texto, a coerência é construída a partir dele, levando-se em conta, portanto, os recursos coesivos presentes na superfície textual, que atuam como pistas que orientam o interlocutor na construção do sentido. E é justamente nesse momento que percebemos a intersecção entre os dois fenômenos – coesão e coerência – pois, para calcular o sentido do texto, somos obrigados, dentre outras estratégias, a efetuar determinados cálculos quanto ao sentido possível das relações coesivas.

Portanto, nos textos em que a coesão está presente – já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência – pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto (KOCH, 1997:45).

⁹ Cf. Koch & Travaglia, 1989.

Ou seja, a relação entre a coesão e a coerência se dá na medida em que a primeira é um dos fatores que permitem construir a segunda; embora do ponto-de-vista analítico seja interessante separá-las, não podemos esquecer que são duas faces do mesmo fenômeno.

Segundo KOCH (idem, ibidem) para que relações adequadas possam ser estabelecidas entre esses elementos e o conhecimento de mundo, o conhecimento comum e socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no decorrer da interação, torna-se necessário proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias de interpretação tais como as inferências e outras estratégias de negociação do sentido.

HALLIDAY & HASAN (1976) consideram que a coesão é que distingue o texto do não-texto, sendo responsável pela inter-relação semântica entre os sentidos do texto; não pelo sentido em si, pois não é uma questão do que um texto significa, mas de como está edificado semanticamente. A coerência, nesse sentido, é vista por esses autores como o resultado dessa rede de significados.

Segundo essa ótica, o texto deve ser coerente em dois aspectos: em relação ao contexto de situação, portanto consistente em *registro*, e em relação a ele mesmo, e, portanto coeso. Assim, a textura resulta da combinação de configurações semânticas de dois tipos: registro e coesão.

COSTA VAL (1994) afirma que a coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual e é responsável pelo sentido do texto; envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, por depender do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

A coesão, nesse sentido, deve ser considerada como a manifestação linguística da coerência, uma vez que advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Como responsável pela unidade formal do texto, a coesão pode ser construída através de mecanismos gramaticais e lexicais. Entre os primeiros estão os pronomes, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções; a coesão lexical se faz pela reiteração (repetição ou ainda processos de nominalização), pela substituição e pela associação.

Segundo COSTA VAL, a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que a autora chama de conectividade textual. Dessa forma, a coerência pode ser considerada como o nexos entre os conceitos e a coesão, a expressão desse nexos no plano lingüístico.

Em uma pesquisa recente, TRAVAGLIA (1999) afirma que dependendo do uso dos mecanismos de coesão e dos recursos que os realizam, um texto apresenta “diferentes graus” de coerência, fazendo mais ou menos sentido para os usuários numa determinada situação de interação comunicativa. Para demonstrar essa constatação, analisa uma série de casos e evidências, agrupados em tipos de fatos, para mostrar como o uso ou não desses recursos pode afetar a legibilidade dos textos.

Isso ocorre porque os recursos lingüísticos em geral, inclusive os de coesão, são marcas e pistas que funcionam como instruções de sentido, a partir das quais é possível estabelecer a coerência do texto em questão. O fenômeno da coesão textual, portanto, constitui parte do conhecimento lingüístico, um dos conhecimentos necessários para a apreensão do sentido de um texto.

A coesão, segundo TRAVAGLIA, merece destaque dentro da Lingüística Textual, uma vez que é uma parte da gramática da língua que só começou a ser descrita a partir do momento em que se passou a considerar o texto como unidade objeto de estudo, admitindo-se, assim, que há fatos ou fenômenos da língua detectáveis apenas no plano textual.

CHAROLLES (apud Koch, 1996) observa que, embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, ela não é nem condição necessária, nem suficiente para a construção da coerência. O que é fundamental para a coerência é a possibilidade de estabelecer uma relação semântica ou pragmática entre os elementos da sequência, criando uma unidade de sentido. A coerência deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade; não é nem característica do texto, nem dos usuários, mas está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação determinada. Por isso, não se pode dizer que existe o texto incoerente em si mesmo; ele pode ser incoerente em relação a uma determinada situação comunicativa. Ou seja, fará mais ou menos sentido para este ou aquele interlocutor, que lançará mão de diferentes estratégias lingüísticas e cognitivas, levando em conta também o contexto no qual o texto se realiza.

Isso não significa que sempre seremos entendidos, “a qualquer custo”. Devemos tomar cuidado quando queremos estabelecer no texto escrito algumas relações, de modo a levar o leitor a esta ou aquela conclusão/opinião. O uso de elementos articuladores entre orações, sentenças e parágrafos deve ter por função facilitar a compreensão do texto. Quando o uso é feito de maneira indevida, geram-se incoerências locais.

1.2.2 Coesão e Tipo de Texto

Um texto pode diferir de outros quanto ao número e/ou quanto ao tipo de pistas da superfície lingüística que apresenta para facilitar ao receptor (leitor ou ouvinte) a tarefa de compreensão: diferentes tipos de textos apresentariam diferentes graus de coesão e diferentes elementos coesivos, ou seja, diferentes modos de dar pistas, na superfície textual, para permitir ao leitor chegar ao sentido global e, portanto, detectar sua coerência. Da mesma forma, textos do mesmo tipo podem ter graus de coesão diferentes.

A maior ou menor presença de elementos coesivos no texto dependerá das escolhas do produtor e de seus objetivos ao produzi-lo. Dependerá também da situação comunicativa em que os interactantes estão envolvidos; dependerá ainda do gênero discursivo (ou textual) escolhido segundo os efeitos de sentido que ele visa a provocar no leitor/ouvinte.

Ao considerarmos esse fato (a manifestação da coesão ocorrer diferentemente em diferentes textos) não podemos deixar de fazer uma distinção apropriada entre tipo textual (tipo de texto) e gênero discursivo (ou gênero textual).

SILVA (1999) estabelece tal distinção, tendo como principal referência a obra de Bahktin (*Estética da Criação Verbal*, 1992). A autora discute a noção de *gênero discursivo* e a que realidades do domínio da linguagem ela se refere, e reflete também sobre a noção de *tipo textual*, mostrando por fim, como essas duas noções se entrecruzam em um trabalho de tipificação de textos correntes em nossa sociedade.

Segundo SILVA (idem, p. 94), os gêneros discursivos são gerados no e pelo trabalho lingüístico empreendido pelos sujeitos,

e submetem-se a um conjunto de condições que cercam o seu funcionamento sócio-interlocutivo, definido em e por seus processos de produção e recepção, bem como o seu circuito de difusão, a saber: a instância social de uso da linguagem (pública

ou privada); os seus interlocutores (locutor e destinatário); o lugar e o papel que cada um desses sujeitos representa no processo interlocutivo, os quais, em grau maior ou menor, sofrem as injunções do lugar social que cada um ocupa na sociedade.

Esses e outros fatores, como jogo de imagens entre os interlocutores, o grau de formalidade entre eles, as expectativas e finalidades destes aliadas a sua atitude responsiva ao que está sendo enunciado, imprimem ao discurso uma configuração peculiar no que se refere à abordagem do tema, ao arranjo esquemático (global) no qual o conteúdo semântico se assentará, aos modos de organização do discurso e à seleção dos recursos linguísticos. Tudo isso orienta o modo como o discurso se materializa no texto, pertencente a determinado gênero, construído na e por uma esfera da atividade e comunicação humana.

(...) gênero discursivo é uma designação que diz respeito a todas e quaisquer manifestações concretas do discurso produzidas pelos sujeitos em uma dada esfera social do uso da linguagem. (...) os gêneros são formas de funcionamento da língua que nós, sujeitos, construímos e atualizamos na forma de texto, nas situações discursivas de que participamos. São fenômenos contextualmente situados, (re) conhecidos por nós empiricamente. Ou seja, sabemos o que é uma carta, um bilhete, uma piada, um bate-papo, uma história, um caso, uma notícia, uma missa, etc., na medida em que convivemos com essas formas de interlocução em nossa sociedade. (p.105)

Bahktin (1992:281) subdivide os gêneros em dois conjuntos: primários (simples) e secundários (complexos), os quais correspondem respectivamente ao discurso oral e ao discurso escrito. Os primeiros se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, construídas em instâncias privadas, vinculadas às experiências cotidianas ou íntimas, tais como conversação entre familiares e amigos, bilhetes, cartas pessoais, diário íntimo, anotações em uma agenda etc. Os gêneros secundários, por sua vez, relacionam-se a situações do âmbito público, em circunstâncias de uma comunicação cultural, ou seja, em esferas cujas atividades sócio-culturais têm um caráter mais formal, como por exemplo: conferências, palestras, cultos religiosos, atas de reuniões, documentos, receitas médicas e culinárias, notícias, reportagens, romance, contos, crônicas, poemas, tese, monografia, etc.

SILVA (1999) mostra também como os tipos textuais estariam em função do gênero discursivo, na medida em que são mobilizados pelo interlocutor para que este possa de

maneira efetiva atingir seus objetivos. Apesar de esses conceitos recobrirem realidades distintas do funcionamento do discurso, isso não impede que haja entre elas uma relação de entrecruzamento, para pensar e caracterizar como se manifesta o discurso no texto.

Na construção dos diferentes gêneros discursivos, o interlocutor mobiliza tipos textuais para atingir seus objetivos. A esse respeito a autora afirma:

Assim, quanto à atividade da composição textual, circunscrita às formas padronizadas do discurso em que se materializará o gênero, os interlocutores, orientados pelo seu intuito discursivo, e projetando as atitudes responsivas de seus parceiros na verbalização das informações, selecionariam os recursos linguísticos que adequadamente serviriam a sua finalidade enunciativa: convencer, persuadir, agradar, impressionar, etc. Para tanto, eles teriam de atualizar operações discursivas modalizadas na forma de narração, descrição, argumentação, etc, que lhes permitissem fundamentar, justificar, explicar, completar, enfatizar o que está sendo enunciado, visando não só à compreensão dos parceiros como também à consecução do efeito de sentido desejado, fazendo cumprir o seu projeto discursivo.” (idem, *ibidem*, p. 97)

A relação entre tipo textual e gênero discursivo reside no fato de que essas operações podem se manifestar na forma de narração (quando se deseja contar, apresentar os fatos), de descrição (quando se quer caracterizar um certo objeto), de dissertação (quando se quer refletir, explicar, avaliar, comentar, etc.), e de injunção (quando se quer incitar a realização de algo por parte do interlocutor, orientando-o ou aconselhando-o como fazê-lo). Em resumo, os tipos textuais ou modos de organização discursivos possuem uma função estrutural e estruturante na organização interna do texto.

Com base nessas considerações, SILVA (1999:101) atesta

(...) pode-se tratar os tipos textuais como modos enunciativos de organização do discurso no texto, efetivados por operações textual-discursivas, construídas pelo locutor em função de sua atitude discursiva em relação ao seu objeto do dizer e ao seu interlocutor. Tudo isso é regulado pelo gênero a que o texto pertence e pela situação interlocutiva, ambientada em dada instância social do uso da linguagem. Dito de outro modo, o locutor atualiza uma série de operações textual-discursivas que incidem nos níveis micro e macroestruturais da configuração formal e conceitual do texto, as quais são geradas e ativadas no processo de produção textual, para

atingir o seu objetivo enunciativo e, conseqüentemente, efetivar o efeito de sentido que ele pretende provocar no interlocutor.”

Para a relação proposta neste item – coesão e tipo de texto –, estarei utilizando os termos tipo de texto (significando tipo textual) e gênero textual, por se tratarem de nomenclaturas de uso corrente.

Cada tipo de texto tem uma superestrutura, ou esquema global que é o conjunto das características que o definem em relação a outros tipos, determinando os arranjos possíveis para estruturar o conteúdo informacional veiculado no texto. Por exemplo, a superestrutura da narrativa canônica é composta de quatro a cinco categorias: situação inicial, complicação ou clímax, desfecho, situação final e moral da história. O modelo global da dissertação caracteriza-se por: tese (problematização), desenvolvimento dos argumentos (provar a tese através de evidências), e conclusão (perspectivas ou solução do problema).

Dessa forma, os mecanismos lingüísticos de modo geral e especialmente os de coesão também vão se manifestar de forma diferente na superfície lingüística, conforme se trate de um texto narrativo, descritivo ou dissertativo-argumentativo. É natural, portanto, que tipos textuais apresentem diferentes meios e processos de manifestação da coesão na superfície lingüística, ou seja, diferindo quanto ao número e tipo de recursos lingüísticos coesivos presentes na superfície textual, o que exige mecanismos de compreensão diversos para estabelecer a coerência.

No texto narrativo, por exemplo, a coesão existe em função, sobretudo, da ordenação temporal, assinalada tanto pelos tempos verbais, quanto pela seqüência dos fatos narrados. No texto descritivo, ela se estabelece em função de uma ordenação espacial, pois quem descreve procura percorrer os detalhes daquilo que descreve, seja uma pessoa, seja um objeto, um cenário, etc.

No desenvolvimento do processo de argumentação no texto dissertativo, torna-se extremamente importante relacionar e encadear as idéias de maneira inteligível para o leitor/ouvinte. A estratégia lingüística para expressar essa complexidade é a articulação lógico-sintática entre as orações, que se dá por meio do uso de operadores lógicos ou discursivos. Quando relacionamos argumentos, apresentamos causas e conseqüências, por exemplo, usamos determinados vocábulos responsáveis por ligar e explicitar a relação entre as idéias. Nossa língua dispõe de conectores específicos para expressar as diferentes articulações de

sentido como causa, finalidade, oposição, conclusão, etc., que devem ser usados adequadamente de acordo com a relação que se quer expressar, sob pena de se cometer incoerências locais e enfraquecer a argumentação.

Alguns autores têm se dedicado ao estudo da ocorrência de mecanismos linguísticos em diferentes tipos de textos, observando as variações, frequências e os tipos de recursos linguísticos mais utilizados em função do gênero textual. A seguir, resumo os trabalhos que alguns deles têm realizado.

RUDOLPH (1989) usa o termo conexão como possuindo as propriedades das noções de coerência e coesão. O termo coerência é entendido como a conexão na representação mental atribuída a um texto, e a coesão como uma conexão de elementos de uma sequência de sentenças correspondentes a um texto. A autora, distingue, então, de acordo com a sua função semântica, quatro tipos de conexão:

- adição: e, ou, também, além de;
- contraste: mas, ainda, contudo (relação adversativa); no entanto, embora (relação concessiva);
- tempo: quando, enquanto, depois, antes;
- causalidade: desde (que), porque (relação de causa); que, portanto (relação de consequência); se, a menos que (relação de condição); para (relação de finalidade).

A autora, em pesquisas anteriores, ao lidar com causalidade em diferentes linguagens e com algumas funções especiais de partículas de textos germânicos falados, observou que certos gêneros textuais, como poemas, ou tipos de textos, como simples descrições de fatos e eventos, funcionam perfeitamente bem sem conjunções ou partículas, enquanto outros gêneros, como discursos argumentativos, pesquisas filosóficas e científicas, editoriais, parecem ter preferência para a utilização dessas expressões.

Na comparação entre textos escritos e falados, a autora constatou que há uma diferença fundamental entre os mesmos, ainda que tenham a mesma estrutura básica. Nesses textos, as conjunções empregadas dão instruções sobre as operações cognitivas que devem ser realizadas pelo leitor ou ouvinte; tais operações, entretanto, são diferentes entre si. Isso ocorre porque uma mesma conjunção pode levar o leitor/ouvinte a diferentes operações.

VAN PEER (1989) apresenta os resultados de uma pesquisa empírica na qual analisou a relação entre "conexão" ("connexity") e textualidade em textos curtos de horóscopo e anedotas/piadas, os quais foram apresentados a informantes, parte deles em sua forma original, outros com algumas alterações. Os informantes tinham que qualificar os textos como coerentes, bem construídos, completos, reais, engraçados ou emocionantes.

O autor observa que, apesar de haver várias diferenças entre a estrutura de sentenças e de textos, os falantes nativos de uma língua desenvolvem fortes intuições sobre essas duas categorias à medida que se tornam falantes competentes de uma língua.

VAN PEER conclui que a posição adotada por Halliday & Hasan de verem a coesão como necessária para a textualidade deve ser rejeitada, tanto no nível intuitivo-observacional quanto em termos empíricos, pois os experimentos realizados mostraram que a coesão não é uma condição necessária para o uso descritivo do termo texto. Além disso, os dados mostraram também que intuições do conceito texto operam independentemente de parâmetros derivados do conceito de coesão. O autor não discorda do fato de a coesão estar presente frequentemente nos textos, mas afirma que ela não pode ser considerada, por isso, como um ingrediente fundamental. A presença de mecanismos coesivos nos textos depende do tipo de texto.

Ele conclui definindo texto como uma estrutura lingüística específica, com uma forma particular (que pode ou não incluir a coesão), desenvolvida por grupos sociais com a finalidade de satisfazer propósitos específicos num dado momento histórico. Para atingir a realização desses propósitos, algumas formas lingüísticas serão mais requisitadas que outras, cumprindo um papel funcional. Se isto não ocorrer, elas serão descartadas, tornando-se obsoletas. Uma teoria geral do texto deve considerar a conectividade, a coesão e a coerência dessa perspectiva, isto é, analisando-se, por um lado, a interação entre as funções sociais dos textos e, por outro, suas formas lingüísticas, mas ambas devem ser vistas como processos históricos, formados e reformulados constantemente.

McCUTCHEN e PERFETTI (1982) discutem, em seu trabalho, os componentes discursivos de textos escritos, especialmente a relação entre coerência e coesão, esta examinada em textos infantis, de base dissertativa e narrativa.

Os textos escritos por crianças de 6ª e 8ª série mostraram uma alta proporção de conexões locais em relação às de 2ª e 4ª séries, que usavam, em sua maioria, conexões para indicação de referência, enquanto que os primeiros, usavam conexões em estruturas sintáticas mais complexas. Os estudos indicaram também que o uso dos elementos coesivos variava conforme o tipo de texto, pois os conectores utilizados na narração eram diferentes dos comumente encontrados no texto de base dissertativa, especialmente nos textos das crianças mais novas.

SMITH e FRAWLEY (1983) concordam com Halliday e Hasan ao apresentarem como tese básica que a coesão é o maior ingrediente da textualidade, quando afirmam, por exemplo, que "A text is not a text unless it coheres." (p.347). Eles observam, porém, que a coesão não acontece da mesma forma nos diferentes gêneros textuais. Para o estudo da coesão, eles se concentram num tipo específico de elo coesivo – a conjunção – e comparam seu uso em quatro diferentes gêneros: textos de ficção, jornalísticos, religiosos e científicos.

Os resultados mostraram que as formas de conexão nesses gêneros variam de uma maneira estatisticamente significativa e as conjunções, mesmo quando em pequeno número, desempenham um papel fundamental em sua estruturação.

Para o estudo da distribuição das conjunções de acordo com o gênero textual, SMITH e FRAWLEY as subdividiram em duas categorias num primeiro momento - coordenativas e subordinativas -, observando quais tipos de texto condicionavam o uso de uma ou de outra categoria. A partir disso, observaram que há uma diferença significativa no número e no tipo de conjunções usadas nos quatro gêneros. O gênero ficcional e o religioso, por exemplo, são similares quanto ao número e tipo de conjunções utilizadas, que apresentam uma menor frequência em relação aos textos de jornalismo e de ciência.

Os autores concluem sua análise dizendo que as conjunções usadas nos mais variados tipos de textos são de extrema importância devido ao seu conteúdo, que proporciona uma excelente percepção do argumento ou da estrutura de cada tipo de texto. E essa informação, quando formalizada, poderá conduzir a uma caracterização de gêneros textuais, que ajudará a apreender não apenas a estrutura, como também o componente retórico do texto, gerando um esquema eficiente de análise textual.

Como vimos, essas pesquisas mostram que os falantes de uma língua lançam mão de diferentes estratégias lingüísticas em função do tipo de texto e do gênero textual que desejam produzir. Para escrever um texto dissertativo com uma argumentação convincente, não basta ter conhecimento apenas de sua estrutura básica: introdução, desenvolvimento e conclusão. Para articular as idéias, fortalecer argumentos através de relações de causa e consequência, incluir exemplos, contrapor diferentes fatos e opiniões, é preciso conhecer as especificidades dos articuladores lingüísticos, para produzir diferentes efeitos de sentido.

Capítulo 2

O QUE HÁ NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS GRAMÁTICAS SOBRE COESÃO TEXTUAL

Geralmente, o assunto *coesão textual* é tratado apenas em alguns manuais de redação¹⁰, os quais não costumam ser muito utilizados como recurso didático pelos professores da rede pública. O que acontece na escola média é a utilização de gramáticas ou livros didáticos de Língua Portuguesa, que apresentam o tema - quando o apresentam - de maneira bastante sucinta e muito rápida, com exemplos de frases isoladas.

Apesar desse quadro genérico, podemos perceber que a situação está começando a mudar: a tendência atual no ensino de Língua Portuguesa tanto nas escolas públicas quanto nas particulares é valorizar a leitura e a escrita. Dessa forma, o aluno que tenha sido suficientemente preparado na produção e recepção de textos e adquirido, no decorrer de sua vida escolar, as competências e habilidades propostas pelos novos parâmetros curriculares, poderá, mais facilmente, além de se tornar um leitor e produtor competente e crítico, alcançar o perfil pretendido pelas universidades públicas.

Alguns autores de livros didáticos têm se preocupado em atender às orientações dos parâmetros, organizando os assuntos de seus livros levando em consideração, por exemplo, o papel fundamental da coerência e da coesão na construção dos três tipos básicos de textos – dissertação, narração e carta argumentativa – como também de outros fatores de textualidade. Entretanto, como estamos ainda no início desse "despertar", nem todos os livros refletem essas mudanças.

Tendo isso em vista, o objetivo deste capítulo é analisar como algumas gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa abordam um dos itens cruciais para a escrita de qualquer tipo de texto - a coesão textual. Estarei observando se, em algum momento, ao abordarem assuntos como *conjunções* na parte correspondente aos estudos gramaticais ou na

¹⁰ Cf., por exemplo, "Curso de Redação" de Antônio Soares de Abreu, Editora Ática; "Lições de texto" e "Para entender o texto" de José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli, Editora Ática; "Comunicação em prosa moderna" de Othon M. Garcia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

destinada ao estudo da estrutura de diferentes tipos de texto, exploram as funções dos vários recursos lingüísticos de que a língua dispõe para ajudar no estabelecimento da coesão textual.

Após ter feito uma pesquisa junto aos professores de oito escolas públicas de Campinas, selecionei sete livros didáticos para análise. Foram escolhidas também três gramáticas, sendo que duas são utilizadas por duas das escolas como livro principal para o estudo da língua portuguesa.

Na análise dos livros didáticos e das gramáticas foram observados certos critérios para julgar sua menor ou maior adequabilidade aos objetivos a serem atingidos quanto às habilidades a serem desenvolvidas nos alunos do Ensino Médio. Buscamos em ABAURRE *et al.* (1998) alguns parâmetros de avaliação desse tipo de material, dos quais serão utilizados aqui alguns itens arrolados entre os aspectos teórico-metodológicos específicos quanto às atividades a serem desenvolvidas na área de Produção de Textos.

Quanto às atividades com os textos, será avaliado se o livro didático propõe atividades de reconhecimento da estrutura dos tipos textuais, e se os mesmos são adequados para que o aluno perceba seu esquema de estruturação interna; se permitem ainda que o professor explicita para os alunos os esquemas típicos de estruturação dos vários gêneros discursivos, possibilitando que estes, a partir da apreensão desses esquemas, possam entender as diferentes formas de estruturação de que autores específicos lançam mão.

Outro item a ser considerado nas atividades com os textos é a interpretação de elementos coesivos/anafóricos. Nesse aspecto, avalia-se se os textos e as atividades com esses textos em seu conjunto permitem um trabalho significativo de identificação de elementos coesivos e de busca das relações anafóricas, catafóricas e exofóricas. Ou seja, procura-se verificar em que medida, para a compreensão de aspectos temáticos significativos dos textos selecionados para leitura, pressupõe-se a recuperação de referentes que estão nos próprios textos ou no contexto.

Dentre as atividades com os textos, os livros didáticos devem promover a reflexão sobre recursos lingüísticos utilizados. Nesse sentido, observa-se as maneiras como os textos, em seu conjunto, permitem que o professor realize com os alunos um trabalho

motivado de análise dos recursos lingüísticos que contribuem para a construção da textualidade. Dentre estes, observo, especificamente, a coerência e a coesão.

Em relação à área específica de produção de textos, avalia-se se essas atividades fazem com que os alunos passem a tomar a escrita como um espaço importante de argumentação e persuasão e se a obra oferece condições de explicitação dos recursos lingüísticos mais comumente utilizados nos textos argumentativos com vistas à obtenção de efeitos persuasivos.

Abaurre *et al.* (1998:7) observam que o conteúdo do livro didático deve estar de tal modo organizado que leve o aluno a lançar mão de diferentes estratégias lingüísticas e cognitivas na atividade de interpretação de texto:

as atividades propostas deveriam enfatizar, mais que a tarefa mecânica de copiar e localizar informações óbvias na superfície textual, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e lingüísticas: ativação de conhecimentos prévios, identificação de indícios do ponto de vista do autor, percepção da estrutura textual, reconstituição da coerência textual (pela interpretação de elementos coesivos e anafóricos), formulação de inferências, de extrapolações, de relações de ordem variada (intra e intertextuais).

2.1. As Gramáticas

2.1.1 Gramática de Língua Portuguesa de Pasquale e Ulisses (1998)

Ao expor e caracterizar as conjunções coordenativas e subordinativas, Pasquale & Ulisses observam que a classificação das mesmas deve ser feita a partir de seu efetivo emprego nas frases da língua. E que, portanto, os nomes das relações que elas veiculam não devem ser memorizados e sim consultados quando necessário.

Nos estudos da Sintaxe, mais especificamente em relação às classificações de orações subordinadas, esses autores afirmam:

Mais importante do que aprender a classificar as orações subordinadas adverbiais é interpretá-las adequadamente e utilizar as conjunções e locuções conjuntivas de maneira eficiente. Por isso, é desaconselhável que você (...) 'descabele-se' para decorar listas de conjunções e, com isso, conseguir dar um rótulo às orações. Essa prática, além de fazer com que você se preocupe mais com nomenclaturas do que

com o uso efetivo das estruturas linguísticas, é inútil quando se consideram casos mais sutis de construção de frases (p.456).

Essas considerações evidenciam uma certa inovação em relação ao que se costuma ver nas gramáticas mais tradicionais, nas quais se valorizam, sobretudo, as classificações e nomenclaturas de cada termo de nosso sistema gramatical.

Os autores sempre chamam a atenção quanto à relação que as conjunções estão estabelecendo entre os termos, orações ou enunciados, e procuram tomar como referência a chamada "língua viva", utilizando-se de textos de jornais e revistas, mensagens publicitárias, letras de músicas e obras literárias contemporâneas. Há exercícios estruturais, de análise e interpretação de textos e com questões dos mais variados e importante vestibulares de muitas regiões do país.

2.1.2 Gramática da Língua Portuguesa de Faraco & Moura (1999)

Faraco & Moura, ao tratarem das conjunções, as definem como elementos ou palavras que ligam orações. Em seguida, as classificam como coordenativas e subordinativas, subdividindo-as em dois grupos, procedendo à nomeação de cada uma delas: causal, explicativa, adversativa, etc. Depois, fazem considerações a respeito apenas das relações de sentido que elas estabelecem entre as orações ou entre seus termos, utilizando exemplos de frases estanques, descontextualizadas, sem fazer nenhuma alusão a sua importante função de conferir unidade ao texto.

Ao tratarem do emprego dos pronomes demonstrativos, Faraco & Moura atribuem aos mesmos a função de *"indicar a posição textual do referente, ou seja, se o referente já apareceu no texto ou ainda aparecerá"*. Essa função é apontada pelos autores como sendo a mais importante, *pois contribui para a articulação do texto. Retomando mecanismos já mencionados no texto, os demonstrativos permitem a coesão entre diversos elementos do enunciado.*" (p. 303)

Apesar de Faraco & Moura citarem o termo *coesão*, o fazem como se este já fosse conhecido, dispensando maiores explicações. Ao se referirem aos pronomes relativos, observam:

"o nexo de subordinação que estabelecem entre as orações é um dos importantes recursos da língua para garantir coesão, ou seja, relacionamento entre orações e períodos. Graças aos relativos, podemos nos expressar de maneira mais sintética".

No exemplo acima, há uma simplificação ou uma redução do termo *coesão*, que é visto apenas como "relacionamento entre orações e períodos". O termo aqui parece estar sendo usado na acepção do senso comum.

2.1.3 Gramática da Língua Portuguesa de Domingos Paschoal Cegalla (1998)

Ao tratar de alguns aspectos gerais da linguagem escrita, Cegalla (1998:562) enumera nove características ou pré-requisitos para a boa linguagem:

(...) a correção, ou obediência à disciplina gramatical; a concisão ("dizer muito em poucas palavras"); clareza ("reflete a limpidez do pensamento"); precisão ("escolha acertada do termo próprio"); naturalidade ("linguagem simples e espontânea"); originalidade ("dom natural"); nobreza (não utilização de termos vulgares); harmonia (ritmo, equilíbrio) e colorido e elegância (uso criterioso das figuras de estilo, imaginação fértil).

Apesar de todas essas recomendações, o autor não menciona sequer como os elementos gramaticais poderiam ser utilizados para garantir essas desejadas qualidades. Os termos abstratos que o autor usa para descrever a boa linguagem não contribuem em nada para que o professor possa efetivamente levar o aluno a ser capaz de aplicar esses conceitos no texto escrito.

Cegalla preocupa-se, sobretudo, com a classificação ou nomenclatura dos itens gramaticais. Os tipos de exercícios propostos refletem isso: identificar emprego reflexivo ou emprego recíproco dos pronomes; classificar tipo de conjunção; preencher lacunas com a conjunção adequada etc. O autor, por exemplo, dois capítulos depois de haver tratado do assunto conjunções, trata separadamente o item "Conectivos", que não traz nenhuma novidade em relação ao que já havia sido exposto sobre conjunções, isto é, constitui-se apenas de um resumo.

2.2 Os Livros Didáticos

2.2.1 Gramática, Literatura e Redação, de José de Nicola – Volumes 1,2,3 (1998)

O livro de José de Nicola é subdividido em três partes: Literatura, Leitura e Produção de Textos e Gramática Sistematizada.

Na parte de produção de textos do volume I, sub-item “**Como escrever**”, o autor observa que as qualidades fundamentais de um texto devem ser a clareza, a correção, a concisão e a elegância, semelhante às considerações feitas por Cegalla. A clareza, segundo Nicola, tem a ver com a organização lógica das idéias; a correção diz respeito à ortografia, pontuação, concordância e regência adequadas; a elegância seria o resultado final obtido quando se observam as qualidades e se evitam os defeitos. Seria um texto agradável de ser lido tanto pelo conteúdo quanto pela forma. A concisão consiste em apresentar as idéias em poucas palavras, evitando-se a prolixidade. Quanto aos defeitos a serem evitados, menciona a ambigüidade, a obscuridade, o pleonismo ou redundância, a cacofonia e o eco.

Seria preciso esclarecer, no entanto, que esses “defeitos”, muitas vezes, são bem vindos e esperados em diferentes gêneros textuais tais como piadas, anedotas, fábulas, poesias etc., sendo necessários para causar diferentes efeitos de sentido. A ambigüidade e o pleonismo, por exemplo, são constitutivos de charges, de piadas e adivinhas; a cacofonia e o eco podem ser usados com bastante proveito em gêneros poéticos.

No volume II, Nicola trata mais detalhadamente dos elementos constituintes da estrutura da narrativa e da dissertação. Ao comparar a descrição e a dissertação, ele observa:

“Ao contrário da descrição, que se caracteriza pelo período simples (grifo meu) a dissertação trabalha com o período composto com o encadeamento de idéias; nesse tipo de construção o correto emprego dos conectivos é fator fundamental para se obter um texto claro, coeso, elegante.” (p. 329).

A descrição é a representação verbal de um objeto, ser, paisagem, situação ou circunstância ou até mesmo de um sentimento através da indicação de seus traços mais característicos ou predominantes, dispostos de tal forma que do conjunto deles resulte uma impressão singularizante da coisa descrita (cf. GARCIA, 1997). Não se pode dizer, no entanto, como o fez Nicola, que a descrição tem como característica obrigatória o período simples. As construções sintáticas usadas no texto descritivo dependerão muito mais do

estilo do autor que das supostas características desse tipo de texto. O autor realiza um trabalho com, sobre e através da linguagem; trabalho este marcado na escolha entre uma forma de representação ou outra, o que resulta em diferentes maneiras de referir-se a um mesmo fenômeno.

A esse respeito POSSENTI (1993:158) observa:

“Então, se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta. E nisto reside o estilo. No como o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter.”

Em resumo, *“o estilo resulta de uma escolha como resultado do trabalho de representar um fenômeno preferencialmente de uma certa maneira e para produzir certos efeitos em relação a outros possíveis”* (idem, ibidem, p.167)

No volume III, Nicola reproduz informações e instruções ao candidato da prova de redação do vestibular Unicamp 1997, as quais constam do Manual do Candidato desse mesmo ano. Desse programa o autor também reproduz os critérios de correção e, dentre eles, figuram a coesão e a coerência.

Ao estudar o texto dissertativo, o autor introduz o assunto coesão textual e a define como sendo a *“amarração entre as várias partes do texto,”* dizendo:

Assim como as partes que compõem a estrutura de um edifício devem estar bem ‘amarradas’, as várias partes de uma frase também devem se apresentar bem ‘amarradas’, conectadas para que o texto cumpra sua função primordial – veículo de interação entre o produtor do texto e seu leitor (p.352).

O autor aponta ainda os conectivos (preposições, pronomes, conjunções e advérbios) como os principais elementos de coesão e apresenta três ocorrências predominantes de ausência de coesão levantadas pela professora Maria T. F. Rocco¹¹ em redações de candidatos ao vestibular da Fuvest – SP. Os itens abordados são:

- a) ausência de coesão causada pelo uso indevido do conectivo;
- b) falta de coesão pela ocorrência de contradições lógicas evidentes dentro do enunciado todo ou em partes do enunciado;

¹¹ “Crise na Linguagem – a redação no vestibular”. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

- c) falta de coesão, de coerência devido à presença de impropriedades gerais da linguagem.

Apenas o item *a* tem a ver com coesão, pois ao se utilizar uma conjunção que expressa uma relação diferente da pretendida, a sequência textual pode sofrer um prejuízo de sentido. Já, no item *b*, a explicação de coesão é reduzida por Rocco à “ausência de contradições” e depois igualada à noção de coerência, no item *c*. Ora, sabemos que as contradições ferem o princípio da coerência textual, não a coesão, pois como já vimos, a coerência refere-se à possibilidade de se calcular um sentido para o texto, tendo como pistas principais (dentre vários outros fatores) os elementos linguísticos de coesão presentes na superfície textual. Problemas de coesão relacionados a escolhas lexicais indevidas ou inadequadas para o contexto de uso podem, eventualmente, afetar o sentido do texto.

Depois de tratar do assunto da coesão textual, Nicola fala também sobre a coerência textual, reproduzindo um fragmento do Manual do Candidato do Vestibular-97 da Fuvest-SP, que discute a boa estrutura de um texto, tratando de modo interligado os assuntos coesão e coerência. Ele reconhece que a ausência de conectivos não implica, necessariamente, a falta de coesão e de coerência.

O autor sempre exemplifica suas explicações com textos de candidatos a vestibulares, textos literários e poéticos, de informação, publicitários, histórias em quadrinhos, letras de música. Apresenta também antologias de temas sobre diferentes assuntos. No final de cada capítulo, há sempre propostas de redação de diferentes vestibulares.

No volume III o autor relaciona o que havia observado nos volumes anteriores a respeito da correção e da clareza, da coesão e coerência textuais:

A coesão e a coerência textuais estão intimamente ligadas à correção e à clareza. Afinal, empregar adequadamente uma conjunção, uma preposição ou um pronome significa estruturar corretamente uma frase e, para tanto, precisamos dominar os principais mecanismos gramaticais. Se, além de correta, a frase for elegante, atingimos o topo da escala como competentes produtores de texto¹². (p.364)

No trecho grifado acima, Nicola vincula, de maneira imprópria, competência textual à correção gramatical e à elegância. De fato, muitas vezes, o maior cuidado por parte dos

¹² Grifo meu.

professores é com a correção gramatical, como se ela fosse a qualidade mais importante do texto. Vale ressaltar aqui as sempre atuais colocações de GARCIA (1973:253): *uma composição pode estar absolutamente correta do ponto de vista gramatical e revelar-se absolutamente inaproveitável*⁷. Mais adiante continua:

(...) os defeitos mais graves nas redações de alunos do curso fundamental – e até superior – decorrem menos dos deslizos gramaticais que das falhas de estruturação da frase, da incoerência de idéias, da falta de unidade, da ausência de realce. Quando o estudante aprende a concatenar idéias, a estabelecer suas relações de dependência, expondo seu pensamento de modo claro, coerente e objetivo, a forma gramatical vem com um mínimo de erros que não chegam a invalidar a redação (idem, ibidem).

O que dizer então da observação de Nicola quanto à elegância? Isso pode levar o professor a ensinar e o aluno a crer que o uso de palavras rebuscadas, termos eruditos ou até mesmo arcaicos é altamente desejável para mostrar que o produtor de um texto que se enquadre nesses moldes é um “produtor de texto/escritor eficiente e completo” da língua escrita.

2.2.2 Português: Linguagens de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães – Volumes 1,2,3 (1994)

Os autores Cereja & Magalhães tratam, na mesma unidade, a Gramática, a Literatura e Redação. No volume II, ao abordarem o assunto *conjunções*, de maneira indireta, usam um termo que pode funcionar como sinônimo de coesão: *as conjunções exercem importante papel gramatical, pois estabelecem conexão (grifo meu) entre palavras e orações*” (p.163).

Na parte correspondente aos estudos da *redação*, este livro também não aborda a *coesão textual*, nem diz nada sobre sua importância para o estabelecimento da textualidade, para a clareza, para a unidade e seqüenciação do texto. No volume III, ao tratar da estrutura do texto dissertativo, na explicação do que seria o *desenvolvimento* desse tipo de texto, os autores mencionam vagamente a coesão; praticamente esse é o único momento em que isso ocorre:

Esta é a parte fundamental da dissertação, pois dela depende a profundidade, a coerência e a coesão (grifo meu) do texto.(...) A princípio, como critério organizador, cada idéia do desenvolvimento pode constituir um parágrafo, claro que com a devida flexibilidade. (p.217).

Cereja & Magalhães apresentam explicações bastante exemplificadas sobre a estrutura dos diferentes tipos de texto e propõem exercícios de escrita para a fixação dos esquemas ou partes constitutivas da dissertação, da narração, da descrição e da carta argumentativa. No entanto, apesar de utilizarem diferentes gêneros textuais como charges, poemas, editoriais, textos literários, para trabalharem questões relativas à classe gramatical e às estruturas sintáticas, não realizam um trabalho de reconhecimento dos elementos gramaticais que funcionam como itens de coesão entre porções maiores e menores do texto, que estabelecem relações anafóricas, catafóricas e exofóricas. Conseqüentemente, não há explicações e exercícios que explicitem os recursos lingüísticos mais utilizados nos diferentes tipos de texto, com vistas à obtenção de diferentes efeitos de sentido.

2.2.3 Palavra e Arte de Tânia Pellegrini e Marina Ferreira – Volumes 1,2,3 (1996)

O livro *Palavra e Arte* é inovador em relação aos demais. Também subdivide-se em gramática, literatura e redação. Apesar de, à semelhança dos outros autores, não abordar a questão da coesão no estudo gramatical da língua, atendo-se às mesmas definições para o estudo das conjunções e dos pronomes, na unidade que se dedica ao estudo da *redação*, aborda de maneira mais detalhada e sistemática temas como coerência e coesão, o que não ocorreu praticamente em quase nenhum dos livros analisados anteriormente.

No volume II, as autoras fazem uma pequena alusão ao papel das conjunções na organização das sentenças:

“Como são conectivos, as conjunções não exercem função sintática. Elas determinam a relação que se estabelece entre as orações de um mesmo período. As coordenativas interligam as orações de um período composto por coordenação, e as subordinativas relacionam as orações de um período composto por subordinação” (p.218).

Em seguida, no final do capítulo, há exercícios de classificação de conjunções que ocorrem entre períodos. Há uma explicação, no volume III, das diferenças entre as orações subordinadas e as coordenadas. Logo depois disso, de maneira bastante breve, há a seguinte observação:

Observe, nesses processos, o papel relevante das conjunções (e, mas, porém, que).
Elas são os elos responsáveis pela coesão textual entre as orações do período (p.39).

Ao contrário dos autores dos livros *Língua e Literatura, Português: Linguagens*, as autoras de *Palavra & Arte* não apenas citam o termo coesão textual, como o explicam de maneira um pouco mais detalhada. No volume II (p.68), por exemplo, há um estudo sobre o modo como a coerência pode ser construída a partir de diferentes tipos ou de diferentes gêneros textuais, com exemplos de propaganda, de contos. No volume III é feita uma boa abordagem da coesão textual, que é assim explicada:

Qualquer texto, independentemente do tipo de linguagem que utiliza (...) e da forma que assume, se tem como objetivo a clareza, deve ser coeso. Chamamos coesão ao conjunto dos recursos lingüísticos responsáveis pelas ligações que se estabelecem entre as partes de uma frase, entre as orações de um período ou entre os parágrafos de um texto. Em outras palavras, coesão é a costura necessária para que as partes componham harmonicamente o todo" (p. 99)

Pellegrini & Ferreira, baseando-se em KOCH (1993), consideram a existência de dois tipos de coesão: a referencial e a seqüencial e observam que os pronomes, os advérbios ou locuções adverbiais e os sinônimos são os recursos lingüísticos mais usados no estabelecimento da coesão referencial; na seqüencial, os conectivos, ou seja, as preposições ou locuções prepositivas e as conjunções ou locuções conjuntivas seriam os recursos lingüísticos principais para seu estabelecimento.

Para essas autoras, é importante considerar que diferentes tipos de texto têm características próprias e, por isso, os recursos lingüísticos utilizados na coesão de cada um diferem:

Assim, textos descritivos dispensam os recursos de ordenação temporal, ao passo que os narrativos abusam desses mesmos elementos. Nas dissertações, o uso de um vocabulário ligado ao assunto em questão, do mesmo campo lexical, e o uso de conectivos que estabelecem relações de causa, condição, finalidade, concessão, etc., têm grande possibilidade de ocorrer. (p.100)

Além de ser bastante rico em termos de variedade de gêneros textuais que apresenta – jornalísticos, literários, charges, publicitários, quadrinhos, piadas – esse livro, em algumas explicações, traz também em destaque (negrito), os elementos lingüísticos responsáveis pelas ligações entre as partes do texto.

2.2.4 Novas Palavras (Literatura, Gramática - Redação e Leitura) de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio – Volumes 1,2,3 (1997)

O livro *Novas Palavras* é composto de três volumes e também está subdividido como o de Nicola. No volume I, os autores vão, gradativamente, assentando as bases para a produção escrita. Em cada capítulo da parte correspondente à **Redação e Leitura**, há trechos de textos de vários autores, tratando de temas semelhantes. A intenção é fazer com que o aluno perceba diferenças e semelhanças entre tipos de textos, entre estilos, modos de abordagem de um assunto, bem como diferentes pontos de vista de autores variados sobre um determinado assunto; que reconheça, também, as características que devem ser observadas para a estruturação dos mais diversos tipos de texto, tais como a descrição, a dissertação, a narração etc.

Os autores trazem exemplos de criação de textos a partir da associação e da enumeração de palavras e idéias; há também propostas de redação em grupo, redação livre, leitura e interpretação de textos poéticos, literários, jornalísticos etc. Há vários exercícios de leitura e identificação das características dos diferentes tipos de textos.

No final do volume II, na parte de *Redação e Leitura*, os autores introduzem o tema **dissertação**, e, de maneira breve, fazem observações sobre alguns mecanismos de estabelecimento da coesão textual:

Cada dissertação é um questionamento do mundo. Em cada texto, reaprendemos a pensar, reaprendemos a discutir e argumentar, a defender o que pensamos (...). Reaprendemos, enfim, a organizar o pensamento lógico, a arquitetar nossos textos com seqüência, coesão, coerência e clareza (p. 378)

No volume III, no capítulo intitulado *A argumentação causal – o(s) porquê(s)*, há textos de diferentes gêneros (contemporâneo, charge, filosófico, editorial) que exemplificam este assunto através da utilização de diferentes conectores que expressam relação de causa e consequência entre dois enunciados.

Nesse mesmo volume (III, p. 427), no estudo da estrutura do texto dissertativo, um dos exercícios propostos visa a mostrar e treinar a percepção da seqüência lógica dos parágrafos, o que tem a ver com coesão textual:

4. DAR SEQÜÊNCIA LÓGICA AOS PARÁGRAFOS

Os parágrafos deste texto dissertativo não aparecem em seqüência lógica. Reorganize o texto, descobrindo a seqüência que repete o desenvolvimento das ideias e a estrutura dissertativa (introdução, desenvolvimento, conclusão).

Carta da Terra

Mas é tanta, é tão grande, tão produtiva que a cerca tremer, os limites se rompem, a história muda e ao longo do tempo o momento chega para pensar diferente: a terra é bem planetário, não pode ser privilégio de ninguém, é bem social e não privado, é patrimônio da humanidade e não arma do egoísmo particular de ninguém. É para produzir, gerar alimentos, empregos, viver. É bem de todos para todos. Esse é o único destino possível para a terra.

Um dia a vida surgiu na terra. A terra tinha com a vida um cordão umbilical. A vida e a terra. A terra era grande e a vida pequena. Inicial.

No Brasil a terra, também cercada, está no centro da história. Os pedaços que foram democratizados custaram muito sangue, dor e sofrimento. Virou poder de Portugal, dos coronéis, dos grandes grupos, virou privilégio, poder político, base da exclusão, força de *apartheid*. Nas cidades virou mansões e favelas. Virou absurdo sem limites, tabu.

Muitas reformas se fizeram para dividir a terra, para torná-la de muitos e, quem sabe, até de todas as pessoas. Mas isso não aconteceu

Apresentam também, nesse volume (p.440), uma proposta interessante de exercícios de reescrita para treinar características básicas da linguagem dissertativa: adequação à norma culta, clareza, concisão, expressividade e coesão. Sobre este último item apresentam a seguinte proposta de exercício:

4. COESÃO

O texto deve ser organizado por nexos lógicos adequados, com a sequência de idéias encadeadas logicamente, evitando frases e períodos desconexos.

Exemplo de confusão a ser evitada: Deve existir uma forma de avaliar os candidatos; e isso não é possível apenas fazendo uma prova, onde os candidatos poderiam talvez ter ido melhor no dia seguinte ou no anterior por questões psicológicas, mentais ou o que for.

Reescreva as frases seguintes, com linguagem organizada e coesa:

- Sabemos que o ministério gasta demais com tratamento que nós podíamos evitar as doenças, as moléstias contagiosas exatamente pela ausência de tratamento.
- Às vezes as idéias aparecem de repente, mas aquelas boas idéias são as planejadas antes de se concluir algum ato ou podem surgir horas exatas a utilizá-las.

Neste livro não há explicações detalhadas que considerem certas categorias gramaticais como importantes para a coesão textual, ou seja, não há considerações a respeito do papel das conjunções, pronomes ou advérbios, por exemplo, para a unidade do texto.

Na unidade que trata dos estudos de redação e leitura, não há definições dos termos coerência e coesão. Os autores desse livro, como método de ensino, partem da observação da realidade e por último chegam à formalização e à nomenclatura. Uma alusão implícita à coerência textual aparece no final do volume III:

O texto deve ser organizado por nexos lógicos adequados, com a sequência de idéias encadeadas logicamente, evitando frases e períodos desconexos. (p. 440)

No final de cada tópico, os autores propõem um exercício que consiste em reescrever de maneira adequada à norma culta, usando uma linguagem “organizada e coesa”, frases que

apresentavam problemas como repetição desnecessária de palavras, estruturas de oralidade etc.

2.2.5 Língua e Literatura de Faraco & Moura – Volume Único (1998)

O conteúdo do livro de Faraco & Moura também subdivide-se em três partes: gramática, literatura e redação. Nesta última, há a apresentação de uma teoria básica da narração, descrição e dissertação, ou seja, há apenas considerações gerais sobre esses tipos

de texto, como adequação do contexto das estruturas usadas ao grau de formalidade, estrutura ou ordem da narrativa ou da dissertação, etc. Porém, em relação à coesão textual, nada é mencionado, muito menos o papel que os elementos linguísticos desempenham na construção da unidade do texto.

Na parte relativa à Gramática, também não há menção do tema *coesão*, quando, por exemplo, os autores explicam os pronomes e as conjunções, ao contrário do que ocorre em *Gramática da Língua Portuguesa*, obra já analisada desses mesmos autores.

2.2.6 Língua Portuguesa no Ensino Médio - Hermínio Sargentim – Volume Único (2000)

No manual do professor presente no início do livro de Hermínio Sargentim, encontram-se enumerados vários objetivos específicos do autor, que deseja levar o aluno a:

- Identificar uma informação no texto e articulá-la com outras informações oferecidas no texto;
- Identificar recursos expressivos num texto dado;
- Analisar os efeitos argumentativos de um recurso expressivo;
- Identificar marcas linguísticas que possam explicitar expectativas criadas durante a leitura que podem vir a ser confirmadas ou negadas no decorrer do processo;
- Estabelecer relações temáticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas;
- Estabelecer relação entre os recursos coesivos usados pelo autor e sua estratégia argumentativa (grifo meu)

No decorrer da obra, percebe-se a tentativa do autor de levar a cabo os objetivos acima sublinhados, pois ele levou em consideração, em suas explicações, o papel dos diferentes recursos linguísticos de que dispõe a nossa língua para a construção de um texto claro, coeso, com vistas a obter determinados efeitos de sentido, conforme o tipo de interlocutor com o qual irá interagir através de seu texto. Há sugestões de certos conectores e expressões que podem ser usadas para introduzir uma opinião contrária, indicar uma relação de causa e consequência, dar contra-exemplos etc.

Ao tratar do assunto **Correção de Redação**, Sargentim faz a seguinte observação:

A avaliação de uma redação não deve restringir-se simplesmente ao aspecto gramatical do texto. Tem sido muito freqüente, na correção de redações, apontar apenas os erros gramaticais: ortografia, concordância, pontuação. À medida que o professor corrige apenas esse aspecto, é evidente que, para o aluno, o insucesso da redação passa a ser determinado por falhas gramaticais. Então, ele conclui que não sabe escrever porque não sabe gramática. Essa conclusão é alimentada pelo professor e também por muitos cursos de redação que enfatizam o conhecimento gramatical como pré-requisito para se escrever bem. Ora, quase todos os professores sabem, de uma forma mais ou menos consciente, que o problema redacional não reside na gramática. Se isso fosse verdade, seria muito fácil ensinar o aluno a escrever: ensinava-se gramática.

Neste trecho, o autor comenta a tendência generalizada do professor de Língua Portuguesa em valorizar, na correção de redação, os erros gramaticais. Orienta, então, o professor para que deixe essa antiga postura e para que se preocupe em identificar problemas estruturais que dizem respeito mais à coesão que à correção gramatical. O professor deve levar o aluno a ser capaz de reconhecê-los e saná-los. Apesar da pertinência dessas orientações, não podemos deixar de notar que Sargentim considerou a ortografia como um erro gramatical. Porém, trata-se apenas de um erro que fere uma convenção relativa à escrita, e não o aspecto gramatical da língua.

Sargentim também adverte o professor quanto aos critérios que ele deve adotar para corrigir uma redação, e sugere:

O que observar?

- Presença de um conflito básico ou de uma idéia central;

- Sequência lógico-temporal;
- Sequência entre as idéias;
- Presença de aspectos pertinentes à idéia (conflito) central;

Como anotar?

- Evite repetição inexpressiva de uma mesma palavra;
- Elimine as palavras circuladas; substitua as palavras por outras de sentido mais preciso; por outras de significação mais específica; por outras mais expressivas;
- Frase confusa: “Reescreva-a”, “Reestruture-a”, “Escreva-a de uma outra forma”;
- Frase muito longa. “Reescreva-a”.

Nesse trecho há orientações que, na verdade, “desorientam” o professor no processo de correção das redações de seus alunos. No mínimo, perpetuam as já consagradas e pouco produtivas maneiras de apontar problemas nos textos. RUIZ (1998) observou, através de um estudo sobre como se dá a prática escolar de intervenção escrita, que a chamada correção indicativa¹³ mostrou-se a mais utilizada pela maioria dos professores nos casos analisados. Expressões típicas desse tipo de correção como “explique melhor”, “confuso”, “não entendi” são análogas às sugeridas por Sargentim (“*frase confusa: reescreva-a, reestruture-a*”) e não são esclarecedoras o bastante para que o aluno perceba o(s) verdadeiro(s) entrave(s) de seu texto.

Ao tratar da estrutura da dissertação (Unidade II), o autor trata da relação de causa e consequência, mostrando sua importância no texto dissertativo e quais os diferentes mecanismos linguísticos, de diferentes classes gramaticais tais como substantivos, verbos, locuções prepositivas e conjunções, que a possibilitam, como podemos ver no quadro abaixo:

¹³ “A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.” (SERAFINI, Maria T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1989, p. 115).

São muitas as palavras da língua portuguesa que estabelecem uma relação de causa:

Causa	
Substantivos	causa, motivo, razão, explicação, pretexto, base, fundamento, gênese, origem, o porquê, etc.
Verbos	causar, gerar, acarretar, originar, provocar, motivar, permitir, etc.
Locuções prepositivas	em virtude de, em razão de, por causa de, em vista de, por motivo de, etc.
Conjunções	porque, pois, por isso que, já que, visto que, uma vez que, porquanto, como, etc.

CONSEQUÊNCIA

Para indicar a consequência, a língua portuguesa oferece várias possibilidades. Veja algumas dessas possibilidades:

- O surgimento das favelas constitui uma das **consequências** do desemprego nos centros urbanos.
- O surgimento das favelas **resulta** sobretudo do desemprego nos centros urbanos.
- Cresce o índice de desemprego nos centros urbanos, **consequentemente** surgem as favelas.
- Surgem as favelas **em virtude** sobretudo do desemprego nos centros urbanos.

Conheça as principais palavras da língua portuguesa que informam consequência:

Consequência	
Substantivos	efeito, produto, decorrência, fruto, reflexo, desfecho, desenlace, etc.
Verbos	derivar, vir de, resultar, ser resultado de, ter origem em, decorrer, provir, etc.
Locuções prepositivas e conjunções	pois, por isso, por consequência, portanto, por conseguinte, consequentemente, logo, então, por causa disso, em virtude disso, devido a isso, em vista disso, visto isso, à conta disso, como resultado, em conclusão, em suma, em resumo, enfim, etc.

Podemos notar, por esses e outros exemplos, que o autor procura vincular a produção de textos aos estudos gramaticais, ou seja, ao papel que as categorias gramaticais desempenham na estruturação dos diferentes tipos de texto.

Mais adiante, no item “Como desenvolver a análise de um problema”, Sargentim volta a referir-se aos elementos de coesão, ilustrando sua função em toda a estrutura do texto dissertativo:

Síntese

Divisão em parágrafos	Sequência	Relações	Elementos de coesão
Coesão	S1 ^a	Fatores ou afirmações	Fato ou declaração Há alguns dias... Há algum tempo... Por causa de... Ocorreram acontecimentos de... No mesmo tempo... Alguns pessoas afirmam que seria...
			Problema Este... constitui o problema de... A questão de... está atualmente em discussão... É certo que... É verdade que... Todos se aceitam que... Será a melhor solução... Parece-se assim resolver o problema de...
	S2 ^a	Causas e/ou consequências	É preciso, em primeiro lugar, lembrar... É preciso, principalmente, observar... É preciso, inicialmente, analisar... É preciso considerar... A primeira observação se refere a... Entretanto rapidamente o problema de... Analisemos a questão de...
	S3 ^a	Causas e/ou consequências	Não podemos esquecer que... É necessário frisar também que... Nota-se, por outro lado, que... Ocorre-se também que... É fundamental observar que... É imprescindível insistir no fato de que... Não se pode esquecer que... Lembremos também que...
	S4 ^a	Consequências	Portanto... Assim... Fundamente... Resumindo... Em suma... Nesse sentido... Dessa forma... Definitivamente...

Durante a explicação dos temas e ao final dos capítulos, o autor propõe exercícios utilizando as estruturas de coesão estudadas.

No capítulo 10 “**Esquemas de argumentação**”, no item “Como fazer uma concessão”, o autor discorre sobre as estratégias linguísticas para expor um ponto de vista contrário ao do interlocutor, orientando que se faça uma concessão e em seguida, formula-se uma oposição:

Ao escrever o texto, lembre-se que você deve convencer o destinatário de sua posição. E umas das formas para você conseguir isso é fazer concessão. Para tanto, utilize os elementos de coesão que ajudarão a você, no processo de composição, e ao leitor, na compreensão, a acompanhar a argumentação (p.101).

Nos exemplos dados, podemos encontrar as conjunções subordinativas concessivas e as coordenativas adversativas, como por exemplo:

É certo que X, mas seria também Y.

Embora reconheçamos que X, é preciso notar que Y”.

O tratamento que esse autor dá às conjunções, mostrando o papel que elas desempenham na amarração das idéias, para marcar determinadas relações entre orações e parágrafos dentro do texto, dispensa o estudo dessa categoria gramatical na parte do livro em que se dedica ao estudo da gramática.

De maneira geral, em cada explicação sobre as partes constituintes da dissertação, de construção da argumentação, por exemplo, o autor sempre mostra, em diferentes momentos, o papel dos elementos coesivos, porém sem preocupar-se com nomenclaturas.

No Capítulo 11, ao tratar da relação de oposição que pode existir entre fatos ou opiniões, mais uma vez, o autor mostra como palavras ou termos de diferentes classes gramaticais podem funcionar como expressões coesivas que transmitem a relação de oposição entre as idéias.

No final de cada capítulo, há uma proposta de redação. Para guiar o aluno, o autor enumera três fases: 1) Preparação, 2) Escrita do Texto e 3) Revisão do Texto. Na fase três, Sargentim define rapidamente a coerência textual:

Um dos aspectos que você deve observar na revisão do seu texto é a coerência. Entende-se por coerência a qualidade que têm os textos bem-elaborados de apresentar certa unidade de sentido. A retomada de idéias ou o anúncio de novas idéias no decorrer do texto devem estar relacionados de forma lógica a um fio condutor da idéia central que está sendo desenvolvida (p. 101).

Sargentim apresenta uma idéia muito redutora de coerência. O que poderia ser considerado um “texto bem elaborado”? Pode-se pressupor também, segundo sua explicação, que a coerência deve ser entendida como uma qualidade inerente ao texto. Entretanto, como já vimos, a coerência não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas está no processo que coloca texto e usuários em relação numa determinada situação, devendo ser construída por estes.

Nota-se, no decorrer de toda a parte do livro relativa à produção de textos, o trabalho de destrinchamento que o autor faz em relação à formação e estrutura de cada tipo de texto, em especial, o dissertativo. Como uma maneira de exercitar as noções aprendidas sobre a estruturação do texto dissertativo, Sargentim utiliza, por exemplo, um editorial, predominantemente dissertativo, e propõe um Roteiro de Leitura para levar o aluno a perceber a tese, o problema, suas causas e conseqüências, a conclusão do problema.

No final de cada unidade, há sempre propostas de produção de textos. Entretanto, apesar de haver algumas transcritas de vestibulares (Unicamp, Fuvest, etc) em que o aluno deve redigir uma redação tendo como ponto de apoio vários textos sobre o mesmo tema, há também propostas cujo tema resume-se a uma frase, como por exemplo: “A educação sexual nas escolas”, “A violência no campo”, “O consumo de drogas entre os jovens”.

Apesar dos aspectos positivos levantados anteriormente que poderiam elevar o livro de Sargentim à categoria de um dos melhores que se destinam ao ensino médio na área de Língua Portuguesa, pelo menos no que corresponde ao ensino de redação, aquilo que parece ser mais inovador, na verdade, é uma renomeação ou uma “remodelagem” de esquemas antigos de apreensão das estruturas textuais. A apresentação de tantos quadros que exemplificam o modo de enumerar idéias, de defender o ponto-de-vista em uma dissertação, por exemplo, ou a sugestão de expressões lingüísticas adequadas para iniciar o texto ou para começar o desenvolvimento dos argumentos, bem como a indicação de como concluí-lo, pode levar o aluno a deter-se apenas na forma ou esqueleto de seu texto.

Esses esquemas prontos funcionariam como fórmulas matemáticas nas quais as incógnitas vão sendo substituídas por uma infinidade de possibilidades e as constantes são mantidas. Entretanto, justamente nisso reside a grande dificuldade do aluno: organizar de forma coerente e coesa os seus pensamentos de forma escrita, usando estruturas e palavras

que refletem seu ponto-de-vista a respeito de um assunto, de um tema, de uma problemática. As estruturas “pré-fabricadas” de Sargentim funcionam apenas como formas de dizer. O conteúdo, porém, fica por conta do produtor de textos, em função de seus objetivos. ao dizer algo. E nem sempre esse conteúdo se relaciona com as formas pré-estabelecidas, as quais, muitas vezes, são utilizadas apenas para “enfeitar” ou “enquadrar” o texto, ou, ainda, para dar a aparência de algo complexo ou rebuscado.

Não que devemos desprezar a proposta de trabalho implícita nesse tipo de exercício ou nos exemplos que Sargentim fornece. Esses esquemas devem ser vistos como possibilidades, dentre várias outras de que dispõe a língua, para o locutor defender seu posicionamento, mostrar oposição entre as idéias, etc. Entretanto esses esquemas propostos nos quadros não garantem que o aluno será capaz de construir um texto coeso, uma vez que ele nem sempre conseguirá identificar que tipo de relação certos operadores podem veicular, gerando com isso incoerências locais em seu texto.

Apenas com o exercícios de leitura e reconhecimento e identificação de todos os termos, expressões, segmentos maiores e menores do texto que retomam, referem, correferem, enfim, que se inter-relacionam de alguma maneira no texto, é que os alunos terão mais facilidade para realizar essas tarefas através de textos escritos.

2.2.7 Curso Prático de Português - Luís Agostinho Cadore – Volume Único (1998)

No livro de Agostinho Cadore não há unidades específicas para o estudo de Literatura, Gramática e Redação, mas cada aspecto é tratado em sequência no mesmo capítulo. O autor apresenta sucintamente orientações específicas sobre a estruturação de textos dissertativos ou narrativos e dá poucas orientações a respeito dos elementos que devem compor cada um desses tipos textuais.

Em toda a parte destinada aos estudos da gramática, especialmente das conjunções e das orações coordenadas e subordinadas, predominam exercícios estruturais, de classificação ou nomenclatura de conjunções e de orações. Não é feita nenhuma relação entre gramática e texto escrito, ou seja, sobre como diferentes estratégias linguísticas podem gerar efeitos de sentido diversos a depender do tipo de texto e do gênero textual.

Ao contrário da maioria dos livros didáticos analisados até aqui, o livro de Cadore não apresenta ao seu usuário exemplos variados de gêneros textuais, muito menos exemplificações de como os recursos linguísticos podem ser usados diferentemente em função da atividade linguística que o eventual produtor de textos deseja empreender, seja para expor idéias, descrever, persuadir, discutir um assunto, narrar, etc.

Os estudos gramaticais, literários e de produção de texto são realizados de maneira totalmente desvinculada, como se não houvesse nenhuma imbricação entre eles, sem levar-se em consideração que são áreas de estudo de um mesmo objeto: a língua portuguesa.

2.3 Conclusões

Em resposta à reflexão inicial deste capítulo "**O que há nos livros didáticos e nas gramáticas sobre a coesão textual**", pudemos perceber que nem todos levam esse assunto em consideração. Em geral, quando seus autores mencionam o termo coesão, o fazem superficialmente, sem entrar em maiores detalhes, ou usam termos correlatos como *interdependência*, *conexão*, *concatenação*. Porém, não podemos negar que está havendo uma mudança, especialmente em livros mais recentes. Da mesma forma, as gramáticas analisadas tocam no assunto de maneira bastante breve, apenas citando o termo coesão na exposição das conjunções e dos pronomes demonstrativos e relativos.

De maneira geral, podemos perceber que os estudos da língua portuguesa nos livros didáticos organizam-se divididos em três grandes blocos: gramática, leitura e redação, literatura (não necessariamente nessa ordem). Esse conteúdo pode aparecer de maneira conjunta nas mesmas unidades ou capítulos, ou ainda de forma separada, com unidades específicas.

Em alguns dos livros, não há explicações explícitas sobre coesão textual. Isso exige que o professor domine o assunto coesão textual e seja capaz de relacioná-lo aos exemplos e às atividades propostas. Nesses livros, entretanto, em vários momentos, seu autor mostra expressões e palavras que contribuem para a coesão textual, por exemplo, no desenvolvimento da argumentação por causa e consequência, para marcar relações entre parágrafos e sentenças, entre idéias e argumentos.

Alguns autores exploram algumas noções de constituição do texto escrito de modo que o aluno as apreenda de maneira gradual. Há um desmembramento das estruturas textuais em cada parte componente e exemplificadas a cada unidade e/ou capítulo. É feito um uso bastante diversificado de gêneros textuais, tais como literários, jornalísticos, poéticos, charges, histórias em quadrinhos e muitos exercícios de aplicação, espalhados no decorrer das explicações e não apenas no final dos capítulos. Há um trabalho de reconhecimento de elementos narrativos, descritivos e dissertativos. Há também exemplos de redações nota 10 do Vestibular da Fuvest.

Há aqueles que, embora pareçam inovadores por mostrarem esquemas de estruturas textuais que devem ser seguidos para construir um texto coeso, por seu conteúdo estar subdividido em etapas de menor a maior complexidade e pelo fato de o aluno sempre ser levado a exercitar cada noção aprendida, seus autores pecam ao proporem esquemas de escrita, nos quais se considera uma parte já preenchida e a tarefa do aluno resume-se a “recheiar” o espaço em branco com suas idéias, seus argumentos. Isso pode gerar textos problemáticos quanto a sua microestrutura local, pois muitas vezes, o que já está pronto no esquema não condiz com os argumentos escolhidos pelo eventual produtor de textos. Dessa forma, o resultado poderá ser o inverso do pretendido, pois na tentativa de fornecer recursos para quem não sabe escrever, os autores propõem fórmulas, como se os problemas textuais, principalmente os relativos à coesão, pudessem ser assim resolvidos.

O aluno continuará recorrendo a estratégias de preenchimento ao escrever, se seguir à risca o que preconiza o manual Hermínio Sargentim. Por isso, o professor não deve ater-se a fórmulas ou aos quadros que esse autor apresenta, mas deve trabalhar com diferentes gêneros discursivos, mostrando ao aluno como os elementos de coesão efetivamente funcionam no texto escrito.

Em alguns desses livros didáticos há propostas de redação totalmente descontextualizadas, sem indicação de interlocutores, sem indicação de funções do ato de linguagem, sem mostrar outros textos aos quais o aluno poderá se contrapor ou aderir, em função de seu ponto de vista. Segundo Abaurre *et al.* (1998) para ser capaz de produzir um texto significativo, o aluno precisa ter o que dizer, ter razões para dizer, e ter claro um interlocutor, sua audiência. O assunto, o objetivo de escrita e o interlocutor informarão o

como dizer, determinarão a escolha do gênero discursivo, da estrutura textual, dos recursos lingüísticos que comporão o texto. Por isso, as propostas de produção de textos deveriam criar condições reais de produção e de uso da escrita, contextualizadas, definindo previamente objetivos, interlocutores, fornecendo condições de o aluno ter o que dizer, razões para dizer e ter claro pra quem dizer.

Poucos autores tratam diretamente dos temas coerência e coesão, mostrando como esses fenômenos devem ser estudados no texto. Entretanto, dentre os livros analisados, há aqueles que ilustram o papel dos elementos lingüísticos na produção de sentidos, em função da situação comunicativa e dos diferentes tipos de texto. Infelizmente, a grande ênfase em alguns desses livros ainda está no estudo da gramática e da literatura. Não apresentam muitas propostas de redação e nenhuma consideração acerca dos possíveis papéis dos recursos lingüísticos na construção da coerência e da coesão. Há exercícios gramaticais e de literatura extraídos de vestibulares, mas, de maneira geral, há muitos exercícios estruturais, de fixação de regras e de nomenclaturas.

Como o livro didático representa o ensino oficializado da Língua Portuguesa e por seu conteúdo estar organizado em unidades de ensino, sabe-se que a maioria dos professores elegem-no como o principal instrumento lingüístico de ensino nas aulas de gramática, redação e de literatura. Ou seja, o conteúdo do livro didático geralmente é o veículo principal de transmissão de conhecimento. O professor, por falta de preparo, desconhecimento ou ainda por julgar desnecessário, não ousa ir muito além do que vem “prescrito” neste manual. Conseqüentemente, os estudos sobre a coerência e a coesão textuais são deixados de lado pelo professor, uma vez que muitos livros didáticos ignoram esses assuntos.

Apesar de não ser utilizada e talvez nem sequer conhecida pelos professores da rede pública de ensino, por ser publicada em Portugal, a *Gramática da Língua Portuguesa* de MIRA MATEUS *et al.* (1983) seria um ótimo instrumento para o ensino das noções de coerência e de coesão atrelado aos estudos gramaticais.

Ao contrário das outras gramáticas anteriormente analisadas, esta não se enquadra na categoria de gramática normativa, devendo ser considerada como descritiva, pois procura descrever o modo como as línguas funcionam. Com esse tipo de gramática, não se pretende

regular o bom uso da língua, mas determinar quais os elementos que ocorrem nos vários níveis da língua e o modo como se organizam e distribuem. MIRA MATEUS *et al.* exploram o assunto *coesão textual* exhaustivamente, com vários exemplos, elencando seus vários tipos e efeitos na construção dos sentidos. As autoras a consideram como a conectividade, que pode ser sequencial ou conceitual, apresentando-a como um dos fatores responsáveis pelo estabelecimento da textualidade, definindo-a como *todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual* (p. 137). Elas subdividem os mecanismos linguísticos de coesão textual em duas categorias: coesão gramatical (frásica, interfrásica, temporal, referencial) e coesão lexical.

No capítulo intitulado "Mecanismos de estruturação textual" (pp.134-154), as autoras tratam basicamente de três itens: "conectividade sequencial" (coesão textual), "conectividade conceitual" (coerência textual), "estrutura temática e estrutura informacional". Mira Mateus *et al.* destacam a conectividade como uma qualidade fundamental do texto. A partir dos tipos e subtipos de coesão textual citados acima, as autoras estudam as conjunções e os pronomes, considerados mecanismos linguísticos que auxiliam na construção não só da coesão como também da coerência textual. Ao tratarem da coesão referencial, exemplificam como são utilizados os pronomes demonstrativos, os pessoais e os possessivos. Ao tratar da coesão interfrásica, elas observam que esta designa *"os processos de sequencialização que exprimem vários tipos de interdependência semântica das frases que ocorrem na superfície textual"* (p.138). *Os elementos linguísticos que assinalam e exprimem a junção são os conectores frásicos (...)*, dentre os quais, segundo as autoras, os principais são as conjunções.

Não se pretende, com a presente análise, dizer que todo livro didático ou que toda gramática da língua portuguesa deva abordar exhaustivamente o tema "coesão textual". Entretanto, esse assunto não pode continuar sendo ignorado, visto que muitas pesquisas apontam-no como um dos principais problemas de escrita dos alunos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Em vez de se preocuparem apenas com as nomenclaturas e classificações de itens lexicais e de orações, os autores das gramáticas deveriam também explicar como diferentes

classes gramaticais como os pronomes e as conjunções, por exemplo, podem funcionar como importantes mecanismos lingüísticos de construção de um texto claro e coeso. Como eles podem funcionar para que o produtor de textos signifique e muitas vezes, “ressignifique”, marque sua posição, seu ponto de vista em relação a determinado assunto.

Em relação aos livros didáticos, já que a maioria subdivide-se em três tópicos - literatura, gramática e redação – seus autores deveriam explorar não apenas as características dos diferentes tipos de texto, mas também dois dos aspectos fundamentais da organização do texto: *a coerência*, relacionada à possibilidade de atribuição de sentido, e a *coesão*, relacionada à interdependência lingüística entre os elementos do texto. Os autores devem procurar mostrar como essas características estão presentes também nos mais variados gêneros textuais, tais como anúncios, propagandas, letras de música, contos, romances, etc., e que papel desempenham para que o texto seja plenamente compreendido, atingindo assim o objetivo de seu produtor. Devem também propiciar um trabalho de identificação e de descrição da função que determinado elemento lingüístico está desempenhando no texto estudado.

Capítulo 3

O QUE OS PROFESSORES DIZEM SABER SOBRE COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

3.1 Análise das respostas às perguntas 1, 2, 5 e 6

Como o objetivo desta pesquisa é mostrar “a quantas anda” o ensino de coesão em escolas públicas do Ensino Médio, foi aplicado um questionário aos professores, o qual deveria ser respondido por escrito, sem que os mesmos consultassem nenhum manual ou livro a respeito dos assuntos, nem mesmo outro colega. Entretanto, isso não foi o que aconteceu. Algumas respostas são idênticas ou à definição do livro didático adotado pelo professor ou àquela dada pelo seu colega de trabalho.

As respostas obtidas dão uma idéia do que os professores “pensam que sabem” sobre coesão e coerência textuais, além de mostrarem também diferentes pontos-de-vista sobre os principais problemas de escrita de seus alunos.

O questionário analisado foi aplicado a vinte e oito professores atuantes no Ensino Médio de oito escolas públicas (três técnicas, duas de magistério, três comuns) da região de Campinas e consta das seguintes questões:

1. *Você adota algum livro didático de Língua Portuguesa? Qual (is)?*
2. *Que tipo de material você utiliza para complementar o livro didático adotado?*
3. *O que você entende por coesão textual? Quais são suas principais dúvidas em relação a esse assunto?*
4. *O que você entende por coerência textual? Quais são suas principais dúvidas?*
5. *O livro didático de Língua Portuguesa é suficiente para o ensino da coesão e da coerência? Por quê?*
6. *Quais os principais problemas presentes nas redações de seus alunos?*

Comentários/Sugestões:

A grande maioria dos professores (77%) adota, em sua prática de ensino, um livro didático. Professores de duas escolas adotam ou a Gramática da Língua Portuguesa dos autores Pasquale e Ulisses ou a do autor Cegalla. Os demais adotam livros didáticos de três volumes. 23% dos professores não adotam livro didático, mas elaboram um material próprio ao qual eles chamam de “apostila”, com base em livros didáticos mais utilizados pelas escolas de ensino médio.

Apesar de a maioria dos professores usarem livro didático, eles são unânimes ao responderem que este instrumento não é suficiente para o ensino da coesão e da coerência textuais. Alguns justificam sua opinião dizendo que o assunto é tratado de maneira muito artificial e sem motivação e que a ênfase nos livros didáticos, mesmo aqueles que já estão subdivididos em três partes (Gramática, Literatura e Redação), continua sendo na correção gramatical. Portanto, praticamente todos os professores acham necessário complementar o uso do livro didático com outros tipos de materiais tais como jornais, revistas, fitas de vídeo, textos literários, letras de música, pesquisas em outros livros didáticos e paradidáticos.

Outras opiniões bastante recorrentes foram de que o professor deveria incentivar seus alunos a ler e escrever mais para melhor treinarem a coesão e a coerência, além de complementar com explicações o que os livros didáticos não trazem sobre estes assuntos. O senso comum de que “quem lê bastante, escreve bem” imperou nas respostas.

Os principais problemas presentes nas redações dos alunos, segundo a opinião dos professores que responderam ao questionário, com suas respectivas porcentagens de frequência, estão ilustrados no quadro abaixo:

PROBLEMAS	Nº de respostas	Porcentagem
Correção gramatical (modalidade culta da língua)	5	17,86%
Aspectos semânticos e estruturais do texto (coerência e coesão) e correção gramatical	18	64,28%
Outros	5	17,86%

Considerando-se a porcentagem de respostas, podemos notar que a maior ênfase foi nos aspectos semânticos e estruturais do texto. Nove professores responderam que, além da coesão e coerência, há problemas como falta de originalidade, falta de informatividade, dificuldades de argumentação, prolixidade, “problemas de conteúdo”. O mesmo número de professores também enfatizou a frequência de erros tanto de correção gramatical como de coerência e coesão, perfazendo ao todo, uma porcentagem de 64,28. A seguir, transcrevo as respostas dos professores *ipsis literis*:

Ênfase nos aspectos semânticos e estruturais do texto:

1. Há problemas concernentes a tudo, porém os principais são relativos à coesão e à coerência.
2. Coerência e coesão, adequação ao tema proposto, correção gramatical, originalidade.
3. São exatamente referentes à coesão, pois, em sua grande maioria, os alunos desconhecem os recursos coesivos da língua; fazem pouco uso deles na linguagem oral e transferem essa escassez para a escrita.
4. Os principais problemas nos textos dos alunos relacionam-se à dificuldade de elaborar um texto com boa coesão textual. As construções dos períodos são comumente confusas e cheias de repetições de termos devido ao desconhecimento ou falta de familiaridade dos escritores com os recursos coesivos disponíveis. Assim, é

comum o uso dos conectivos (ou o não uso deles), em especial dos pronomes relativos (uso frequente e incorreto de "onde"), o queísmo (excesso do uso do "que"), a ausência do emprego de mecanismos lingüísticos de referência (pronomes, hiperônimos, substituição por zero ou elipse). Além disso, são marcantes os problemas quanto à pontuação e a concordância nominal e verbal.

5. Coesão (falta de, é claro!); falta de informatividade; tentativa de manutenção de padrões estereotipados.

6. Problemas de coesão textual e argumentação.

7. Problemas de conteúdo. Mesmo sabendo o que escrever, os alunos apresentam dificuldades na articulação e desconhecem (não sabem aplicar) recursos lingüísticos que garantem coesão ao texto escrito.

8. Há desde erros ortográficos até a falta de compreensão da proposta de redação, além da falta de coerência e coesão. No entanto, a falta de compreensão da proposta de redação é o maior problema, acompanhado de uma série de idéias repetitivas comuns.

9. Coerência, texto prolixo, concordância, falta de argumentação convincente.

Ambos (correção gramatical e coerência/coesão) :

1. Inúmeros - falta de coerência, coesão, adequação ao nível de linguagem (falta de clareza, de vocabulário, desconhecimento de normas gramaticais, com destaque para concordância verbal, regência e pontuação, além de dificuldade imensa no uso dos pronomes relativos).

2. Creio que os relacionados à coesão textual e correção gramatical.

3. Coesão; alguns têm apresentado sérios problemas também de ortografia.

4. Coesão referencial; concordância verbal e nominal; acentuação; desenvolvimento do texto.

5. *Falta de leitura; desconhecimento da gramática normativa, conseqüentemente, também, da língua culta; estrutura de redação (diferenciar suas partes e relacioná-las a posteriori); ortografia e vocabulário; caligrafia.*
6. *Ortografia, pontuação, acentuação, coerência, coesão.*
7. *Pontuação; dificuldades no estabelecimento de relações entre fatos e idéias, problemas de ortografia.*
8. *Erros ortográficos, tais como: acentuação, pontuação, grafia das palavras, coerência e coesão.*
9. *Erros ortográficos, tais como: acentuação, pontuação, grafia das palavras, coerência e coesão.*

As respostas oito e nove, por exemplo, ilustram a concepção um tanto equivocada e, de certa forma, genérica, que alguns professores têm sobre coerência e coesão, consideradas por eles como um tipo de *erro ortográfico*, como se esses fatores tivessem a ver apenas com a maneira correta de escrever uma palavra.

Houve poucas respostas com ênfase apenas na correção gramatical. Cinco professores apontaram como problemas erros de ortografia, de pontuação, de concordância, de regência. Apesar de ter havido menor porcentagem nesse tipo de resposta, esses são os aspectos mais cobrados pelos professores na correção das redações de seus alunos. Vejamos as respostas:

Ênfase na correção gramatical (modalidade culta da língua) :

1. *Erros de ortografia, falta de noções sobre pontuação, pobreza de vocabulário, inconsistência.*
2. *Outros problemas freqüentes aparecem na concordância, regência, ortografia e pontuação.*
3. *Concordância verbal e nominal, colocação pronominal, ortografia e pontuação.*
4. *Uso dos pronomes relativos, conjunções, preposições, o que faz um texto "pobre".*

5. Muitos. Os alunos de hoje não sabem escrever (ortografia, pontuação, acentuação, construção de frases e parágrafos), não lêem e não se interessam em melhorar seu desempenho na escola, pois sabem que de um jeito ou de outro serão promovidos.

Outros aspectos apontados como problemáticos podem ser vistos nas respostas um tanto quanto vagas e genéricas dos professores, conforme podemos verificar a seguir:

Outros:

- 1. A maioria dos problemas são conseqüências da falta de leitura e questionamento frente ao mundo. Falta criatividade, estilo e ousadia. Ou seja, falta familiaridade com a palavra escrita e há excesso de clichês.*
- 2. Leitura anterior e abstração sobre a temática a ser discutida e abordada.*
- 3. Fazê-los perceber e buscar vocabulário, idéias por meio da leitura de livros, jornais e se conscientizarem de que o ato de redigir exige tempo, paciência e reflexão.*
- 4. Os alunos podem (e apresentam) vários tipos de problemas. Depende muito da formação de cada um...*
- 5. Pouco conhecimento do mundo e dos elementos lingüísticos utilizados para a produção de texto.*

As perguntas 1, 2, 3 e 6 do questionário diziam respeito ao livro didático e ao aluno; as de número 4 e 5 visavam avaliar o conhecimento do professor em relação ao assunto **coesão** e **coerência**. Dessa forma, uma análise mais minuciosa sobre esses dois itens faz-se necessária.

3.2 Análise das respostas à pergunta 3: “O que você entende por coesão textual? Quais são suas principais dúvidas sobre o assunto?”

Neste capítulo, tendo como base as respostas dos professores às perguntas três e quatro do questionário - “*O que é coesão textual?*”, “*O que é coerência textual?*” - procuro contrapor essas respostas ao conteúdo do livro didático quanto ao assunto, como também às definições de KOCH (1997:35, 41), segundo a qual *a coesão diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados por meio de recursos também linguísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos; e a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.*

As respostas relativas à coesão textual serão mais detalhadamente analisadas que as relativas à coerência, visto que têm a ver com a especificidade desta pesquisa.

Para manter a identidade das escolas em sigilo, elas serão denominadas por letras maiúsculas do alfabeto. Na análise das respostas aos questionários, a notação para indicação de tipo de escola será a seguinte: C – Comum; T – Técnica; M – Magistério. Essas letras aparecerão em primeiro lugar no par entre parênteses, seguidas da letra correspondente à escola. O quadro abaixo mostra qual o livro didático de Língua Portuguesa adotado pelos professores de cada escola.

ESCOLAS	LIVROS DIDÁTICOS/GRAMÁTICA
A	<i>Português – Palavra e Arte</i>
B	<i>Português: Linguagens</i>
C	<i>Novas Palavras</i>
D	<i>Língua Portuguesa no Ensino Médio</i> <i>Curso Prático de Português</i>
E	<i>Gramática (Pasquale & Ulisses)</i>
F	<i>Elaboram apostila própria</i>
G	<i>Língua e Literatura (Faraco & Moura)</i>
H	<i>Curso Prático de Português</i>

As respostas encontradas foram classificadas como *insatisfatória*, para definições muito vagas e/ou inadequadas de coesão textual; *aceitável/razoável*, quando apresentaram pelo menos algum (ns) ponto (s) que possa (m) ser relacionado (s) de alguma maneira à definição correta de coesão, embora não totalmente suficiente; *satisfatória* quando refletiram, de maneira mais completa, a noção correta de coesão.

Dentre as respostas obtidas, **64,28%** podem ser consideradas *insatisfatórias*, como as que aparecem transcritas a seguir:

- 1) *Trata-se da harmonia do texto ou da capacidade do autor de associar idéias.* (M – G)
- 2) *É a reciprocidade entre as palavras usadas, dando harmonia, beleza, e principalmente melhor entendimento. Dúvidas não há. Apenas deveria ser mais difundido entre os alunos do 1º grau, dos colégios estaduais e particulares.* (T – F)
- 3) *Coesão textual é o uso adequado da palavra, dos conectivos da língua, fazendo do texto um todo completo, claro e lógico.* (C – B)
- 4) *Coesão textual é saber empregar corretamente os recursos da língua portuguesa. Não tenho dúvidas.* (T – D)
- 5) *Quando você faz uso de sinônimos, vírgulas, pronomes etc, permitindo a continuidade das idéias.* (C – A)
- 6) *É um texto gramaticalmente correto, usando sinônimos, conectivos e palavras adequadas e não repetidas.* (C – A)
- 7) *Coesão está relacionada com o emprego dos recursos da língua, de forma adequada, o que permite leitura fluente. Sem dúvidas.* (T – D)
- 8) *A coesão textual refere-se à harmonia e associação de idéias presentes no texto. Uma dúvida que pode surgir é quanto ao que o aluno quis dizer com determinadas colocações. Ele pensa algo e expressa diferentemente. Exige muita atenção por parte do professor na correção.* (T – F)
- 9) *A coesão textual refere-se à articulação de palavras, de orações.* (M – G)

10) *Um texto coeso não foge ao assunto proposto. Todas as idéias giram em torno de uma principal.*(C – B)

11) *É a propriedade imprescindível para que algo que se escreve possa ser realmente considerado texto. A arte de entrelaçar com perfeição as palavras, as frases, os parágrafos para que se possa chegar à clareza, concisão e coerência tão necessárias ao entendimento.*(T – E)

12) *Um texto coeso é aquele que propicia uma leitura fluente que permite a compreensão com facilidade. A coesão textual se relaciona com a organização e construção das idéias. Essa organização se estabelece com o emprego adequado dos recursos que a língua dispõe, tanto quanto à sintaxe como à semântica.*(T – D)

13) *Coesão se refere aos elementos que permitem a ligação entre as partes de um texto.*(C – B)

14) *Um texto coeso é fechado sobre si mesmo, com as partes ligadas entre si – introdução, argumentação, conclusão, e no caso do texto narrativo, numa sequência lógica.*(C – B)

15) *É um texto que apresenta harmonia entre as palavras facilitando seu entendimento.*(M – H)

16) *Entendimento fácil com harmonia entre as frases e palavras.*(M – H)

17) *Coesão textual é a capacidade que o texto apresenta em se manter lógico e coerente, além de claro e objetivo; clareza de argumentação e sequência lógica. A capacidade do texto de representar um todo, lógico e suficiente.*(C – B)

18) *A coesão textual é a relação que se estabelece entre os elementos que constituem a superfície textual, permitindo a continuidade das idéias. Não tenho dúvidas sobre o assunto.*(C – C)

Embora em alguns pontos algumas respostas tenham tocado de leve em algum aspecto da coesão textual, mostrando um “saber intuitivo” do professor sobre o assunto, de maneira geral elas estão bem aquém de sua definição.

O uso correto de palavras e de conectivos aparece frequentemente como sinônimo de coesão (respostas três, quatro, sete e doze). Um texto com ortografia, acentuação, concordância e regência impecáveis, não será necessariamente um texto coeso. Mesmo um texto com marcas de coesão, tais como retomadas de elementos anteriores por pronomes ou por nominalizações pode parecer incoerente, como este, por exemplo:

Ontem, Ricardo esteve em minha casa. Ela é pintada de cor-de-rosa. Esta cor é a preferida das mulheres. Elas ainda ganham menos que os homens.

Para KOCH (1997), a presença de recursos coesivos em um texto não é condição suficiente, nem necessária da coerência. A coesão, inclusive, em alguns tipos de texto, é não só dispensável, como seria até mesmo de estranhar, como é o caso de certos textos poéticos modernos, quer em prosa, quer em verso. Ressalte-se, porém, que, em muitos outros (texto didáticos, jornalísticos, jurídicos, científicos, por exemplo), sua presença se torna altamente desejável, visto que, nestes, ela permite aumentar a legibilidade e garantir uma interpretação mais uniforme.

As respostas um, dois e oito referem-se à coesão como a harmonia e associação de idéias, reciprocidade entre as palavras. São conceitos vagos e também genéricos os quais impedem que se saiba o que realmente eles entendem de coesão.

O que se deve entender por harmonia? Seria uma boa construção sintática ou um texto isento de erros ortográficos, adequado à norma escrita culta? Ou teria a ver com a coerência textual, com a capacidade de o leitor atribuir um sentido ao texto, manifestando-se por meio de recursos linguísticos? Quais os critérios que se deve utilizar para considerar um texto belo e harmônico?

O que podemos entender como “*reciprocidade entre as palavras*” na resposta dois? Seria a inter-relação semântica entre as palavras? Ou seria a concordância ou ainda as substituições por sinônimos?

Nestas e em outras respostas, de maneira geral, como sinônimos de coesão encontramos a correção gramatical, a harmonia entre as idéias, a clareza. Esse fato parece estar relacionado à gramática de Cegalla, muito utilizada por professores de Língua Portuguesa, na qual o autor preconiza, dentre outras, como qualidades da boa linguagem: a

correção ou obediência à “disciplina gramatical”, a clareza ou “limpidez do pensamento”, a precisão ou “escolha acertada do termo próprio” e a harmonia ou “boa escolha ou disposição das palavras”.

De que maneira os recursos da língua portuguesa devem ser usados para garantir a coesão textual? Quais seriam esses recursos citados nas respostas quatro, sete e doze? A que tipo de articulação refere-se a resposta nove? Pode-se pensar em relação de concordância de gênero, número e grau, de sinonímia/antonímia, etc.

É interessante notar que muitas das características da coesão apontadas pelo professor nas respostas condizem com o que se espera de um texto coerente e não de um texto coeso. Aliás, três, dentre as cinco respostas dos professores da escola comum B (três, quatorze e dezessete), apontam a lógica como importante característica do texto escrito. A clareza e a objetividade, a sequência lógica estão relacionadas mais com a coerência do que com a coesão. Nesse sentido, podemos dizer que o professor confunde tais noções – a coerência e a coesão textuais. Em relação a essa distinção, Costa Val (1997:6) observa:

Assim, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo (...). A coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual.

Muitos problemas nas redações dos alunos não advêm de fuga ao tema proposto como apontado pelo professor na décima resposta considerada insatisfatória e, sim, de estruturação de sentenças, o que gera problemas no nível das idéias. O aluno pode “estar dentro do tema” e apresentar graves problemas de coesão.

A resposta de número treze traduz a idéia mais geral ou mais imediata de coesão textual. Que tipos de elementos e que tipo de ligação é efetuada entre as partes de um texto? Em que consiste a ligação entre as partes? Seria uma ligação de que tipo? Como ela seria estabelecida? Esses professores “teriam em mente” a afirmação de Koch (1993), segundo a qual a coesão corresponde *à ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional*.

O livro didático *Português:Linguagens* adotado pelos professores cujas respostas foram as de número três, dez, treze, quatorze e dezessete, não trata do assunto coesão. Num dos poucos momentos em que isso ocorre, não há nenhuma correlação entre o termo e a “lógica” presente na maioria das respostas.

Não é suficiente considerar que a coesão “*É um texto gramaticalmente correto, usando sinônimos, conectivos e palavras adequadas e não repetidas*” (respostas cinco e seis). Em primeiro lugar, coesão não é sinônimo de texto, mas um fenômeno circunscrito a ele, que irá ocorrer diferentemente a depender do gênero discursivo e do estilo do próprio autor. A construção de um texto gramaticalmente correto, sem repetições de palavras e com uso de conjunções não garante, necessariamente, sua inteligibilidade, pois como afirma Garcia (1973):

(...) uma composição pode estar absolutamente correta do ponto de vista gramatical e revelar-se absolutamente inaproveitável (...) Quando o estudante aprende a concatenar idéias e estabelecer relações de dependência, expondo seu pensamento de modo claro, coerente e objetivo, a forma gramatical vem com um mínimo de erros que não chegam a invalidar a redação.

É interessante notar que, a despeito do conteúdo do livro didático *Palavra & Arte* em relação à coesão e coerência, em que essas noções são explicadas e exemplificadas, os professores que o utilizam consideram que o uso adequado de pronomes, vírgulas, substituição de palavras por termos equivalentes (respostas cinco e seis, por exemplo), contribuem para a unidade e fluidez de um texto. De fato, isto não deixa de ser verdade, entretanto o erro está em considerar a irrestrita obediência às regras gramaticais, ou seja, a correção gramatical como uma fórmula mágica para escrever um texto coeso e coerente.

Mesmo não sendo indispensáveis para a produção do texto coerente, sabemos que é inegável a utilidade dos mecanismos de coesão, tais como os pronomes, os conectivos, os advérbios, as substituições por sinônimos etc., como fatores da eficiência do discurso. Além de tornar a superfície textual econômica, na medida em que fornecem possibilidades variadas de se promover a continuidade e a progressão do texto, também permitem a explicitação de relações que, implícitas, poderiam ser de difícil interpretação, sobretudo na escrita.

O livro de José de Nicola, *Língua, Literatura e Redação* (Volumes 1, 2 e 3), embora não tenha sido adotado oficialmente pelos professores pesquisados, foi indicado como uma fonte de consulta para complementar o livro didático escolhido, além de servir para o mesmo propósito àqueles professores que elaboram apostila própria (T – F) para o ensino da Língua Portuguesa.

Vale salientar que este livro foi um dos poucos que abordou de maneira satisfatória, porém não exaustiva, o assunto coesão textual, uma vez que não é esse o objetivo do livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Porém, mesmo para o professor inexperiente, o tipo de informação presente nesse livro parece ser suficiente para que o mesmo compreenda o que é coesão e possa explicá-la a seus alunos, exemplificar e avaliar as redações, observando o modo como estão organizadas as idéias na superfície textual, bem como as estratégias linguísticas utilizadas em tal organização.

As respostas nove e dezoito não explicitam que tipo de relação/articulação é estabelecida e a que tipo de elemento se refere, o que ocorreu também nas outras respostas semelhantes a essa. No texto, as relações que se podem detectar são das mais variadas espécies e apresentam graus diversos de complexidade. Pode-se, por exemplo, falar de relações morfossintáticas intra e inter-enunciados, como é o caso da concordância (nominal e verbal); relações fonológicas ou suprasegmentais, como a entonação; relações sintático-semânticas entre proposições que exprimem causa/consequência, meio/fim etc.; relações argumentativas que implicam a apresentação de explicações, justificativas etc. relativas a atos de enunciação anteriores.

A “continuidade das idéias” referida na resposta dezoito teria mais a ver com coerência. Nesse sentido, KOCH (1993:12) observa: *“A coerência é vista também como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual-cognitiva entre elementos do texto”*.

Apesar de haver avisado que o questionário deveria ser respondido individualmente, os professores (cerca de quatro) da escola H se reuniram e responderam em conjunto o que está transcrito na resposta quinze. Um outro professor desta mesma escola, cuja resposta corresponde à de número dezesseis, respondeu separadamente, mas parece ter copiado grande parte do outro questionário já respondido, visto que apresenta respostas idênticas.

As duas respostas foram consideradas insatisfatórias e constituem paráfrases de uma mesma idéia: coesão textual seria um texto harmônico e por isso fácil de entender. Podemos perceber a concepção errônea que estes professores têm do próprio conceito de texto, o qual na verdade, é o meio de manifestação da coesão e não a própria coesão, que deve ser considerada como um fenômeno e não como o objeto em si.

Como já vimos, o livro de Agostinho Cadore deixa muito a desejar em relação à coesão. Este manual é bastante tradicional quanto à maneira de apresentar o conteúdo. Não faz nenhuma relação entre aquilo que se aprende nos estudos gramaticais com o momento da produção escrita, para marcar diferentes relações e causar diferentes efeitos de sentido no texto.

Se esses professores apoiarem o conteúdo de suas aulas apenas no livro didático *Curso Prático de Português* (Cadore), dificilmente saberão o que é coesão textual e, conseqüentemente, não poderão orientar seus alunos quanto aos prováveis problemas que estes apresentarem no texto escrito. Praticamente a única ocorrência nesse livro que poderia sugerir o assunto coerência e coesão é a seguinte:

Não basta saber como começar uma redação. É necessário desenvolvê-la com lógica, com uma boa argumentação e, depois concluí-la a contento. Para tanto, torna-se imprescindível a elaboração do esquema da sua dissertação (p.431).

Já, as definições **razoáveis**, atingiram um total de apenas **25%**, demonstrando que não há um desconhecimento total do que seja a coesão:

- 1) *Coesão é um conjunto de recursos lingüísticos responsáveis pelas ligações que estabelecem entre as partes de uma frase, entre as orações de um período ou entre os parágrafos de um texto.*(C – A)
- 2) *Coesão é a amarração das partes de um texto. É a coesão a responsável pela estrutura interna dos parágrafos e dos parágrafos entre si.*(C– A)
- 3) *É a relação estabelecida entre os elementos que constituem o texto, permitindo sua retomada e sua seqüência (continuidade das idéias).*(T – E; M – G)

- 4) *Coesão textual são as relações de sentido que existem entre partes do texto, para que haja uma compreensão do todo. Essas relações podem ser marcadas de diversas formas como, por exemplo, substituições, pronominalizações, etc.*(T – F)
- 5) *É a relação semântica entre palavras, frases e os parágrafos e ainda retomada de elementos anteriores.*(M – G)
- 6) *É a articulação de pensamentos expostos através das orações e dos períodos, semanticamente e sintaticamente. Por exemplo, o uso correto dos conectivos.*(T – D)
- 7) *A construção adequada de frases e períodos, assim como empregar corretamente as conjunções e pronomes. Várias, por isso procuro saber mais sobre o assunto, principalmente, quanto à utilização das conjunções.*(T – F)

A idéia do nexo entre as idéias (*relação, ligação, amarração, articulação*) entre as partes de uma frase, entre orações e entre parágrafos proporcionada por recursos lingüísticos esteve presente nas seis primeiras respostas.

Apesar disso, a definição de coesão encontra-se fragmentada nas sete respostas. Se juntássemos todas elas, chegaríamos a uma definição muito boa. À primeira vista, as duas primeiras supõem um conhecimento razoável de coesão textual. Apesar de não haver exemplos de que tipos de recursos lingüísticos seriam estes mencionados, a resposta não se confunde com a noção de coerência, como poderemos notar nas demais. Entretanto, ao relacionarmos o conteúdo do livro didático em relação ao assunto, percebemos que a primeira resposta parece tratar-se de uma cópia ou colagem do que diz o livro adotado *Palavra & Arte*, no qual pode-se ler:

Qualquer texto, independentemente do tipo de linguagem que utiliza (...) e da forma que assume, se tem como objetivo a clareza, deve ser coeso. Chamamos coesão ao conjunto dos recursos lingüísticos responsáveis pelas ligações que se estabelecem entre as partes de uma frase, entre as orações de um período ou entre os parágrafos de um texto. Em outras palavras, coesão é a costura necessária para que as partes componham harmonicamente o todo (p. 99).

Pode-se dizer que o professor, ao responder o questionário, ou consultou seu livro didático ou ele já tinha decorado a definição de coesão. Já que os professores, de maneira

geral, procuram seguir o conteúdo proposto pelo livro didático, é de se esperar que este professor discuta com seus alunos sobre como a coesão textual pode ser estabelecida em seus textos.

A segunda resposta define de maneira mais geral o fenômeno da coesão. Não se refere a nenhum mecanismo linguístico, mas reconhece que um texto coeso mostra interdependência tanto entre as frases de um parágrafo, como entre os parágrafos. Nesse caso, se comparada com a 1ª resposta que se configurou em uma cópia do que estava no livro didático, esta, por sua vez, seria uma paráfrase.

As respostas três e cinco falam da relação entre os elementos e entre as partes do texto, permitindo a retomada e a sequência; elas estão apenas parcialmente corretas, pois desconsideram que essas relações podem ser estabelecidas por elementos linguísticos. As referidas respostas relacionam-se aos dois tipos básicos de coesão postuladas por KOCH (1993:37,41), a referencial e a sequencial:

A **coesão referencial** é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Os artigos, os pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos), os advérbios e os números cardinais e ordinais bem como as substituições de palavras, as nominalizações, a relação de hiperonímia e de sinonímia ou mesmo a elipse, são as marcas linguísticas responsáveis pela sua efetivação.

A **coesão sequencial** diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. Nesse tipo de coesão desempenham papel importantíssimo as conjunções coordenativas e subordinativas, que marcam relações lógico-semânticas ou relações discursivas/argumentativas.

Na maioria das respostas, podemos perceber uma certa confusão entre coesão e a coerência textual. Esta última diz respeito

ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores uma configuração veiculadora de sentidos. Ela não é uma mera qualidade ou propriedade do texto, mas sim o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de

uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (KOCH, 1997:41).

Embora constituam fenômenos diferentes, opera-se, muitas vezes, uma imbricação entre eles por ocasião do processamento textual, pois os recursos coesivos presentes na superfície textual funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido.

Nas respostas três e oito os professores citam a continuidade da idéias. Essa noção coincide com a da autora Costa Val (1997:29) que diz:

(...) avaliar a coerência de um texto denotativo, escrito e formal, será verificar se, no plano lógico-semântico-cognitivo, ele tem continuidade e progressão, não se contradiz nem contradiz o mundo a que se refere (...) Avaliar a coesão será verificar se os mecanismos linguísticos utilizados no texto servem à manifestação da continuidade, da progressão, da não-contradição e da articulação.

A resposta três considera a coesão como uma relação entre os elementos, de retomada e seqüenciação (coesão seqüencial e referencial). De maneira geral, esse professor demonstra ter algum conhecimento do fenômeno coesão, embora não saiba como explicá-lo. A resposta quatro considera a coesão como as relações de sentido entre as partes do texto. Porém, as relações de sentido dizem mais respeito à coerência. A coesão seria a expressão dessa coerência no nível linguístico. A coesão está relacionada com a organização textual, com o modo como as frases se organizam em seqüências expressando proposições. Ou seja, a coesão não é apenas uma questão de significado, mas de organização do componente linguístico.

Podemos notar nas respostas cinco e oito, uma valorização do sentido do texto ou das relações semânticas. Não é incorreto dizer que a coesão é responsável pela relação semântica, mas é necessário acrescentar que as diferentes relações entre as partes do texto podem ser marcadas por elementos linguísticos, tanto para retomar algo que já foi dito (coesão referencial), quanto para fazer o texto progredir (coesão seqüencial).

A resposta seis leva em consideração a maneira como as idéias encontram-se inter-relacionadas através das orações e dos períodos. A noção de coesão como relacionamento entre orações e períodos também é encontrada na gramática de Faraco & Moura e na de Pasquale & Ulisses.

A coesão não diz respeito apenas ao uso correto dos conectivos, como apontado pelo professor; um conjunto de fatores concorre para o estabelecimento da mesma - fatores de ordem gramatical, lexical, bem como a pontuação e a articulação das orações. O conhecimento sintático-semântico, que também pode ser identificado nessa resposta, tem a ver com a distribuição das palavras na sentença e o efeito que tal distribuição tem para o sentido do texto.

As definições classificadas como *aceitáveis* chegaram a apenas **10,71%** das ocorrências, evidenciando a dificuldade que a maioria dos professores demonstram em lidar com o assunto, o que poderá refletir em sua prática pedagógica, especialmente por ocasião das atividades de leitura e produção de textos.

1) Coesão textual é uma propriedade inerente à textualidade, referente à construção articulada dos elementos do texto. Refere-se aos mecanismos de referência e seqüencialização que inter-relacionam orações, períodos e parágrafos. Abrange a questão da escolha lexical e o domínio de conhecimentos gramaticais, como a sintaxe. Os conectivos, pronomes, advérbios, artigos, locuções prepositivas e conjuntivas são elementos lingüísticos intimamente ligados à coesão textual, bem como o emprego dos modos e tempos verbais. Esses mecanismos concorrem para o estabelecimento de relações de sentido entre as diferentes unidades do texto (falado ou escrito) e funcionam como recursos úteis para a construção da boa coesão. (T – E)

2) Coesão textual → pronomes, conjunções, pontuação, uso de parágrafos, advérbios etc são os elementos responsáveis para que um texto seja coeso. Às vezes o uso incorreto dos elementos coesivos gera problemas de coerência. Por outro lado, pode existir um texto sem elementos coesivos que seja coerente. É o caso de alguns poemas. (T – F)

3) Coesão textual é a organização que resulta - organização das idéias e dos parágrafos - do emprego dos vários mecanismos da linguagem verbal: conjunções coordenativas, subordinativas, integrantes, pronomes, advérbios e outras palavras e/ou expressões explicativas, referenciais e seqüenciais. (N – C)

Estas foram as respostas mais completas, pois englobaram desde a definição mais genérica de coesão até as mais específicas como a referencial e a seqüencial; mesmo que não tenham sido assim classificadas, pode-se identificá-las facilmente. Na resposta um da escola de ensino técnico E estão expostas as noções de coesão referencial e seqüencial, já abordadas em análise anterior. Isso pode sugerir um conhecimento mais profundo adquirido, talvez, através de cursos e/ou materiais específicos (livros sobre o assunto, treinamento de corretores de vestibular, matérias de pós-graduação no curso de Lingüística)¹⁴. Entretanto, isso não exclui a possibilidade de a professora tenha consultado algum material específico sobre o assunto.

Há também uma restrição a fazer quanto a essa resposta: a coesão não deve ser considerada como sendo "*inerente à textualidade*", como escreveu o professor, pois como vimos, a coesão nem sempre é indispensável ao texto. Há textos sem marcas lingüísticas de coesão, que, no entanto, são perfeitamente coerentes, fazem sentido para seu interlocutor em determinada situação de interação, pois as relações se dão no nível das idéias, através de inferências que o interlocutor faz a partir do conteúdo explícito.

Um texto pode mostrar-se coeso, independentemente do uso de conjunções, pronomes e advérbios; quando bem utilizados, podem contribuir para a coesão. Como a resposta dois apresenta-se em forma esquemática, pode ser assim parafraseada:

“Os pronomes, as conjunções, a pontuação, os advérbios e a paragrafação são elementos importantes para o estabelecimento da coesão textual”.

De fato, em parte, os elementos gramaticais são responsáveis pela coesão, embora haja “momentos” no texto em que as conexões entre fatos e idéias se estabelecem por meio de inferências, a partir de conteúdos explícitos no texto.

As respostas dois e três reconhecem que há elementos gramaticais responsáveis pela organização das idéias e dos parágrafos. Os pronomes, por exemplo, contribuem para a coesão referencial e as conjunções e os advérbios para a seqüencial.

¹⁴ A professora autora desta resposta foi aluna de graduação do curso de Letras da Unicamp e fez mestrado em Lingüística Aplicada.

3.3 Análise das respostas à pergunta 4: “O que você entende por coerência textual? Quais são suas principais dúvidas sobre o assunto?”

O nível de respostas à pergunta quatro, sobre coerência textual, foi bastante semelhante ao de coesão. As definições de coerência se confundiam com definições anteriormente dadas naquele item. Um dos professores, por exemplo, respondeu dessa forma: “*idem?*”, referindo-se à resposta que havia dado sobre coesão “*Trata-se da harmonia do texto ou da capacidade do autor de associar idéias*”.

Algumas respostas refletiram apenas um tipo parcial de coerência, e não o conceito global¹⁵. Os tipos parciais de coerência que puderam ser identificados nas respostas dos professores foram a superestrutural, a temática e a temporal. KOCH (1995) define a coerência superestrutural como aquela que se refere à adequação ao tipo de texto. Isso requer que o aluno tenha conhecimento da estrutura de cada tipo de texto, ou seja, de categorias constituintes, que os diferenciam entre si. Deve saber também que os mecanismos de coesão manifestam-se diferentemente na superfície lingüística, conforme se trate de um texto narrativo, descritivo ou dissertativo. Na narração, por exemplo, a coerência existe em função, principalmente, da ordenação temporal; no texto dissertativo-argumentativo, a ordenação lógica das idéias é o elemento fundamental na construção da coerência. As possibilidades de correlacionar os argumentos decorrem dos operadores lógico-discursivos empregados. As respostas abaixo exemplificam esse tipo de coerência:

“Coerência é trabalhar todos os elementos de um texto de acordo com a estrutura deste texto. Se for uma dissertação, utilizar argumentos e trabalhar o assunto do tema; se for narração, trabalhar os elementos estruturais da narrativa; tudo de forma harmônica”.

“Entendo como coerência textual, desde a lógica interna do texto (subordinação de idéias) até a adequação do texto de acordo com a opção que se fez: narração, dissertação ou carta.”

A coerência temática exige a obediência ao princípio da relevância, ou seja, os enunciados do texto devem ser relevantes para o desenvolvimento do tema. Não se deve, em

¹⁵ Cf. KOCH (1997)

outras palavras, fugir do assunto e nem repetir as mesmas idéias, sendo prolixo. Como exemplo de resposta, temos:

“A adequação do assunto, do tema ao conteúdo do texto. A relação entre as idéias e a realidade.(...)”

A coerência temporal, característica especialmente do texto narrativo, diz respeito ao modo como os fatos coocorrem ou evoluem no tempo sem “saltos” excessivamente longos, não justificados pelo narrador. Essa noção de coerência pode ser vista na resposta abaixo:

“Coerência refere-se a sequência lógica dos acontecimentos, no tempo, no espaço, descrição das personagens.”

Várias respostas, como já vimos, mostraram como os professores confundem coesão e coerência, tratando-as, muitas vezes, como equivalentes. Apesar de existir certa interdependência entre eles, trata-se de fenômenos distintos. A relação entre a coesão e a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, ou seja, os elementos da superfície linguística servem de pistas para o estabelecimento da coerência. Embora a presença de elementos coesivos auxilie no estabelecimento da coerência, eles não são imprescindíveis para que ela ocorra.

Vejam-se exemplos de respostas que refletem essa confusão das noções de coerência e coesão:

“Um texto coeso não foge ao assunto proposto. Todas as idéias giram em torno de uma principal”.

“A coesão textual refere-se à harmonia e associação de idéias presentes no texto.”

“Coesão textual são as relações de sentido que existem entre as partes do texto, para que haja uma compreensão do todo.”

“(Coerência) É a perfeita ligação entre todas as partes de uma redação.(...)”

“Coesão textual é a capacidade que o texto apresenta em se manter lógico e coerente, além de claro e objetivo; clareza de argumentação e sequência lógica. A capacidade do texto de representar um todo, lógico e suficiente.”

A maioria das respostas demonstrou que os professores não têm muita noção da diferença entre a coesão e a coerência, interpretando-as como equivalentes ou dando respostas circulares, como por exemplo, “Coerência é a relação ‘coerente’ entre o que se pretende ‘dizer’ e o que se escreve” ou (Coerência) “Ausência de idéias contraditórias ou ambíguas. A própria coesão das idéias.” (grifo meu).

Alguns professores vêem a coesão e a coerência como elementos inerentes ao texto, como podemos ver nas respostas abaixo:

“Coesão textual é uma propriedade inerente à textualidade, referente à construção articulada dos elementos do texto.(...)”

“Coerência textual é uma propriedade inerente à textualidade, referente à capacidade de o falante ou escritor construir um discurso lógico, com nexos claros.(...)”

(Coesão) *“É a propriedade imprescindível para que algo que se escreve possa ser realmente considerado texto (...)”.*

As afirmações acima, segundo KOCH (1996), não são necessariamente verdade, visto que a coerência não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas é estabelecida no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação de interação comunicativa. Ou seja, a coerência não está no texto, mas é construída a partir dele, levando-se em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas para orientar o interlocutor na construção do sentido. Além disso, como já vimos, a coesão não é condição necessária, nem suficiente para o estabelecimento da coerência, pois há textos totalmente destituídos de elementos coesivos que, no entanto, são coerentes. A falta de elementos coesivos é, muitas vezes, uma estratégia utilizada pelo autor do texto para produzir certos efeitos de sentido no(s) leitor (es)/ouvinte(es).

3.4 Conclusões

Apesar de os professores terem demonstrado não saber o que é coesão textual, eles apontaram em suas respostas que os maiores problemas nas redações de seus alunos dizem justamente respeito à coerência e coesão. Por isso, não podemos acreditar piamente nas

respostas dos professores em relação a esses tipos de erros. É estranho apontar como problemático algo que não se sabe definir bem.

Os professores responderam que os maiores problemas nas redações de seus alunos estão relacionados com o estabelecimento da coesão e coerência textuais. Também vimos que a maioria desses professores apresentaram respostas inadequadas às perguntas sobre coesão e coerência textuais, mostrando a tendência que os mesmos têm de relacionar a coesão ao uso adequado dos recursos gramaticais da língua portuguesa. Ora, se os problemas de redação se resumissem a infrações ortográficas, de concordância ou de regência, seria muito mais fácil saná-los. Seria apenas uma questão de “decorar regras”. No entanto, esse fato gera uma incoerência, visto que os próprios professores, nas respostas à questão seis, não apontaram como maior problema de escrita de seus alunos a estrutura gramatical do português.

Assim, nos perguntamos: os professores sabem o que é coesão e coerência textuais para poder avaliar se estes realmente são aspectos problemáticos nos textos de seus alunos? O que o professor pensa que é coesão e coerência é o mesmo que o aluno sabe (ou não sabe)? O que o professor chama de problema de coesão e coerência realmente tem a ver com esses aspectos ?

Qual o imaginário do professor a esse respeito? Os problemas gramaticais seriam também por eles considerados como problemas de coesão? Pelo menos aqueles que responderam que os textos apresentavam tanto problemas de ordem gramatical quanto de coesão e coerência, não estão utilizando os termos todos como sinônimos, mas percebem a existência de algo que não se encaixa numa simples inadequação gramatical em que uma simples intervenção indicativa do professor poderia solucionar o problema, de modo que em sua próxima redação, o aluno não incorra no mesmo erro.

É de se esperar que o professor de Língua Portuguesa esteja inteiramente capacitado no que diz respeito à habilidade que ele mesmo visa a desenvolver em seus alunos. Ou seja, para ensiná-los a escrever de maneira coesa e coerente, o professor deve conhecer os mecanismos que a língua coloca à disposição para “significar” por escrito, para se adequar a uma situação específica, bem como a um interlocutor específico. Como a língua não é um sistema fechado, com maneiras únicas de dizer isto ou aquilo, mas oferece ao falante uma

infinitude de possibilidades de “dizer”, o professor deve levar o aluno a ser capaz de seleccionar os mecanismos lingüísticos mais adequados ao seu propósito.

Isso posto, temos que, durante o curso de formação, os professores de Língua Portuguesa devem ser expostos às teorias lingüísticas, especialmente aquelas criadas no âmbito da Lingüística Textual, que dizem respeito aos processos de produção e interpretação de textos, as quais poderão fornecer-lhes ferramentas para melhor compreender e produzir textos adequados às mais diversas situações comunicativas. Entretanto, muitos dos professores que aí estão receberam sua formação docente em momentos em que ainda não se valorizavam tanto no ensino de língua portuguesa, os processos cognitivos, lingüísticos e sociais envolvidos nas atividades de leitura e de escrita, como também de ensino de gramática.

Hoje em dia, vemos o quanto os estudos na escola média têm sido dirigidos pelas características que as universidades, sobretudo públicas, requerem de seus futuros alunos, ao passo que o papel da escola deveria ser o de proporcionar ao aluno um ensino de qualidade, que não apenas o preparasse para um exame de vestibular mas para outras áreas, seja para o trabalho, para prosseguir seus estudos; para que se torne, enfim, um individuo de potencial intelectual desenvolvido para cumprir diferentes papéis na sociedade.

A preocupação com a produção de texto, por exemplo, e sua importância na formação integral do aluno, não é tão recente assim, pois as Propostas Curriculares para o ensino 2º Grau de 1978 e 1986 já apontavam para a necessidade de se mudar o enfoque no ensino de língua portuguesa: do ensino apriorístico do sistema gramatical, para a observação, compreensão e produção de textos, tomando-se estes como ponto de partida para reconhecer e trabalhar os fatos da língua.

De que modo um professor que tem dúvidas a respeito do que seja um fenômeno fundamental para a construção de textos pode ensinar seus alunos a escreverem com clareza, de modo coeso, com marcas explícitas de interdependência semântica entre termos, orações e parágrafos?

Um dos professores que responderam ao questionário escreveu, na parte destinada a comentários e sugestões, o seguinte:

"Seria muito oportuno que especialistas e acadêmicos desenvolvessem, a partir de seu conhecimento e de suas pesquisas, um material didático - mesmo que experimental para o

ensino da coesão e da coerência nas aulas de Redação de ensino fundamental e médio. Importante seria o oferecimento de modelos variados de exercícios e atividades sobre os temas.

É bem verdade que o professor da Língua Portuguesa teria, potencialmente, condições de elaborar um material desse tipo, a partir das próprias amostragens de textos de alunos com as quais toma contato frequentemente em sua prática docente. O problema acaba sendo o tempo restrito para a elaboração desse material, bem como a "pressão" exercida pela necessidade de cumprimento dos programas e conteúdos curriculares, além de eventual falta de competência técnica ou teórica para a criação desse material.

Fica aqui o apelo para que Academia envolva-se de forma mais contundente, prática e produtiva com o magistério, contribuindo com a melhoria da qualidade das aulas de Língua Portuguesa nas várias instâncias do ensino escolar".

Esse comentário só vem confirmar a necessidade atestada pelos próprios professores de algo suplementar para orientá-los, principalmente, em suas aulas de redação. Ele aponta, de certa forma, para a distância existente entre as pesquisas na universidade e sua aplicação no dia-a-dia escolar e sugere que os frutos das pesquisas acadêmicos possam beneficiar de algum modo o professor.

O professor de Língua Portuguesa deve primeiramente ter oportunidades de participar de cursos de atualização para melhor compreender os fenômenos da coesão e coerência textuais, para saber avaliá-los ao corrigir os textos de seus alunos e para mostrar como estes fatores de textualidade acontecem em diferentes manifestações linguísticas (poesias, músicas, contos, editoriais, bula de remédio, receitas culinárias, etc). O professor deve também ser capaz de conciliar o estudo gramatical com a produção do texto, de maneira a mostrar ao aluno como os pronomes, conjunções, advérbios, etc., podem funcionar como elos entre os elementos da superfície textual, conferindo-lhes mútua dependência de significação, e como marcadores de relações lógicas e discursivas entre sentenças ou parágrafos.

As análises também mostraram que o conteúdo do livro didático em relação à coesão textual não acrescenta muito àquilo que os professores já pudessem saber sobre coesão. A brevidade da explicação sobre esse assunto, bem como a pouca importância dada ao papel

que esse fenômeno tem na construção de qualquer tipo de texto, seja dissertativo, narrativo ou descritivo, faz com que os professores continuem a ignorar seu estudo. Conseqüentemente, seus alunos também não terão acesso à noção de coesão, a menos que, por iniciativa própria, procurem se informar a respeito, seja em livros paradidáticos ou em cursos preparatórios para vestibulares.

Não podemos desprezar o papel – negativo ou positivo – do livro didático na prática de ensino do professor. Como observamos nas análises das respostas, o saber do professor de Língua Portuguesa sobre coesão textual nem sempre coincide com aquele saber veiculado pelo livro didático adotado. Em vários momentos pudemos perceber a discrepância entre as respostas dos professores e o conteúdo do livro didático por eles adotado em relação à coesão textual.

Muitas vezes o professor responde acertadamente “*O que é coesão textual?*”, mas não há correlação com o conteúdo do livro didático por ele adotado, o que mostra que foi por outros meios que este professor chegou a adquirir conhecimentos sobre esse assunto. Nos dados obtidos, as respostas consideradas adequadas/satisfatórias foram de professores cujos livros didáticos adotados sequer falam sobre coesão textual.

Por outro lado, em relação às respostas insatisfatórias, que constituíram a maioria das ocorrências, temos o efeito contrário. Apesar de alguns livros didáticos abordarem o assunto, as respostas dos professores mostraram que os mesmos não estão preparados para ensinar a seus alunos a noção correta de coesão, uma vez que não sabem sequer defini-la razoavelmente.

As respostas razoáveis ilustram o saber comum ou mais intuitivo dos professores sobre a coesão. Isso não implica, porém, que esses professores não sabem avaliar a coesão nos textos de seus alunos. O *saber fazer* nem sempre pode ser medido pelo *escrever sobre*. Mesmo assim, podemos considerar que as respostas obtidas (insatisfatórias e razoáveis) refletem, de certa forma, uma concepção generalizada dos professores a respeito desse fator textual.

Capítulo 4

O QUE OS ALUNOS MOSTRAM QUE SABEM SOBRE COESÃO EM SUAS REDAÇÕES

4.1 O Vestibular da Unicamp

O perfil de aluno pretendido pela Unicamp, bem como todas as expectativas de conhecimento e habilidades que dele se esperam estão em consonância com as Propostas Curriculares para o Ensino Médio de 1986, como também com os Parâmetros Curriculares atuais, já que estes são inspirados naqueles. Desde o primeiro vestibular elaborado pela UNICAMP, o perfil do aluno mantém-se o mesmo. E neste perfil tem se baseado todas as provas classificatórias dessa universidade. Segundo a Portaria do Vestibular¹⁶, Art. 1º, Parágrafo Único, as características do aluno desejado pela Unicamp são:

1. que sejam capazes de exprimir-se com clareza;
2. que sejam capazes de organizar suas idéias;
3. que sejam capazes de estabelecer relações;
4. que demonstrem capacidade para interpretar dados e fatos;
5. que sejam capazes de elaborar hipóteses;
6. que dominem os conteúdos das disciplinas do núcleo comum do ensino médio.

A prova de Redação da primeira fase do vestibular Unicamp e a prova de Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa da segunda fase são elaboradas de forma a avaliar as habilidades que a universidade espera encontrar em cada um dos seus alunos. Na primeira fase, o candidato tem a oportunidade de escolher entre três tipos de textos para o desenvolvimento de sua redação: dissertativo (tema A), narrativo (tema B) e persuasivo (tema C).

¹⁶ Manual do Candidato, 2000.

Mais do que um aluno que demonstre capacidade de memorização e repetição acrítica de um conjunto de informações adquiridas de forma fragmentada durante o ensino fundamental e o ensino médio, a Unicamp procura selecionar para os seus cursos aquele aluno capaz de organizar as idéias, estabelecer relações, de interpretar dados e fatos e de elaborar hipóteses explicativas para conjuntos de dados relativos a quaisquer áreas de conhecimento. Nesse contexto é que deve ser entendida a prova de Redação e o peso que ela tem na primeira fase do vestibular.

A prova de Redação não procura avaliar apenas a capacidade de escrever sobre determinado tema, ou o conhecimento da modalidade culta da língua. Muito mais do que isso, essa prova pretende avaliar as habilidades mencionadas acima, consideradas condições necessárias para o bom desempenho em qualquer curso das áreas de Ciências Exatas, Biológicas, Humanas e Artes.

Assim sendo, a Redação é utilizada principalmente como um instrumento de avaliação da capacidade do candidato de pensar por escrito sobre um determinado assunto. Nesse sentido, o candidato também deverá demonstrar uma boa capacidade de leitura, de seleção de dados e elaboração de argumentos.

Entretanto, a preocupação com o bom desempenho nas provas de vestibulares, especialmente na de Redação, não deve levar os professores a submeter seus alunos a um tipo de treinamento específico e auto-limitado com vistas à superação desse tipo de prova. Em relação a esse “perigo” COSTA VAL (1997:127) adverte:

O perigo é que o superdimensionamento da importância desse exame (Vestibular) acabe direcionando o ensino até de 1º grau. São em geral reproduzidas em sala de aula as mesmas condições inadequadas de elaboração que se têm durante uma prova de concurso. Em geral não se ensina ao aluno a possibilidade de construir seus textos num processo natural, que lhe renda a familiaridade com a produção escrita, a descoberta dos próprios métodos de criação e, enfim, o desenvolvimento da própria competência textual intuitiva. Ao contrário, em geral, impõe-se-lhe um adestramento empobrecedor que o leva a acreditar que escrever se reduz ao exercício enfadonho de preencher ‘30 linhas em 50 minutos’, no único esforço de enquadrar num modelo prévio palavras e idéias que têm chance de agradar ao professor.

O perfil de aluno esperado pela Unicamp, por exemplo, nada mais é que o perfil cujas características tenham sido desenvolvidas no decorrer de toda a escolarização do aluno. Não é o vestibular que deve guiar o conteúdo curricular das escolas e, sim, estas é que devem procurar oferecer a seus alunos reais possibilidades de desenvolver sua capacidade cognitiva e intelectual de forma que estejam aptos a prestar concursos de diferentes naturezas (seja para ingresso em faculdades, para emprego, etc).

O Manual do Aluno elenca os seguintes critérios utilizados para a correção das Redações:

- 1) Adequação ao tema proposto e ao tipo de texto solicitado para o tema;
- 2) Utilização dos elementos fornecidos pela coletânea correspondente ao tema;
- 3) Coerência;
- 4) Adequação à modalidade escrita em língua padrão;
- 5) **Coesão**

Em relação ao último item de avaliação (coesão), o candidato será avaliado quanto à sua capacidade de empregar adequadamente os recursos lingüísticos (vocabulares, sintáticos e semânticos) de que dispõe a língua portuguesa para relacionar termos ou segmentos na construção de um texto. Ou seja, ele deverá demonstrar, por exemplo, que sabe fazer uso adequado dos pronomes e das conjunções. Deverá também demonstrar que sabe estabelecer relações semânticas adequadas entre as palavras da língua portuguesa. O candidato que tenha conhecimento dos mecanismos lingüísticos coesivos, das funções e relações que eles podem estabelecer, terá mais chances de ser bem sucedido ao escolher, por exemplo, o texto dissertativo.

No programa da Prova de Língua Portuguesa da Unicamp não é fornecida ao candidato uma lista de itens como parte de um programa que deve ser cuidadosamente memorizado e seguido à risca para apresentar um bom desempenho nessa prova. As habilidades pretendidas pelo Vestibular dessa Universidade devem resultar do envolvimento contínuo com práticas apropriadas para o desenvolvimento da competência lingüística oral e escrita do vestibulando. Por isso, essa prova não procura avaliar se o candidato memorizou as regras gramaticais, tais como formação do plural ou do feminino das palavras, colocação

pronominal, ou ainda se ele sabe conjugar verbos em todos os tempos e modos. Seu objetivo é avaliar a capacidade do candidato de utilizar essas regras em contextos específicos de uso da língua, em suas diversas modalidades, pois essa competência voltada para um bom desempenho lingüístico oral e escrito é mais relevante do que uma análise descontextualizada de frases ou palavras, para o exercício de qualquer que seja a profissão.

O Vestibular Unicamp faz quatro indicações¹⁷ sobre o que é esperado do candidato em relação à língua portuguesa para que este tenha um bom desempenho na prova:

1. Ler

Será avaliada a capacidade do candidato não de decifrar o código escrito, ou seja, meramente a junção ou relação entre letras e fonemas. O candidato deve demonstrar capacidade para ler textos redigidos em português culto e interpretá-los. Deve também reconhecer a natureza dominante de um texto, além de identificar nele as marcas lingüísticas de sua especificidade.

2. Escrever

O candidato deverá expressar-se com grau de formalidade adequado ao tema e ao seu interlocutor; deverá também produzir textos coesos, coerentes e bem organizados (isto é, suas partes deverão relacionar-se entre si e ao todo de maneira clara).

3. Perceber diversas modalidades lingüísticas

Espera-se que o candidato demonstre sensibilidade para a diversidade de usos lingüísticos, que depende, basicamente, da situação, dos interlocutores e dos temas propostos. Além disso, deve saber reconhecer os traços característicos da fala por oposição à escrita, de textos técnicos por oposição à não técnicos, de textos de maior formalidade por oposição aos de menor formalidade, das variedades lingüísticas de prestígio por oposição àquelas socialmente desvalorizadas.

¹⁷ Manual do Candidato, 2000.

4. Reconhecer o papel dos diversos recursos lingüísticos

O candidato deverá ser capaz de analisar os textos identificando neles os elementos que são fundamentais para sua compreensão na medida que:

- a) são textos cujo aparecimento freqüente obriga o leitor a considerar que um determinado texto trata de um determinado assunto sob um determinado enfoque;
- b) remetem um texto a outro texto, ou uma parte do texto a outra;
- c) permitem dizer que determinada parte do texto reflete a opinião do autor;
- d) permitem relacionar o autor, por seu texto, a certos grupos sociais e profissionais ou a correntes ideológicas conhecidas;
- e) permitem extrair conclusões não explicitadas no texto.

Os parâmetros curriculares fazem uma orientação bastante semelhante, quando afirmam que comparar os recursos expressivos intrínsecos a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los. E o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.

Esse documento também reconhece que o exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem.

Segundo essa visão, a língua dispõe dos recursos, mas a organização deles encontra no social sua matéria-prima. Mesmas estruturas lingüísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores. Os gêneros discursivos também dizem algo sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.

Portanto, toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal.

Para o desenvolvimento pleno dessas habilidades é necessário que as mesmas sejam valorizadas desde o ensino fundamental até o ensino médio. Os professores devem tomá-las como diretrizes para sua prática pedagógica, orientando as atividades de leitura e redação no sentido de desenvolver nos alunos as habilidades acima propostas, as quais não servirão apenas para se atingir um bom desempenho no Exame Vestibular, mas também nas várias instâncias da vida do aluno em que a capacidade crítica, refletida e criteriosa de ler (compreender) e escrever (fazer-se entender por escrito) se fizer necessária.

O diálogo parece ser um bom começo para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos).

Dessa forma, consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. Poderá ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o “outro” que o produziu, criar seu próprio texto.

Em função de todas essas considerações, podemos perceber que o modelo de provas adotado pela Unicamp a partir de 1986 vem cumprindo seus objetivos: o de selecionar os melhores candidatos e influenciar no ensino de segundo grau.

Neste capítulo, estarei observando, em redações do Vestibular–Unicamp (1999), o modo como os alunos de escola pública desenvolvem seus textos, fazendo ou não uso de conectores linguísticos entre segmentos maiores ou menores de enunciados, de maneira adequada ou inadequada.

O tipo de coesão que será observado aqui se enquadra na *coesão seqüencial*, que diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 1989). Essas relações são estabelecidas por meio de conectores interfrásticos, mecanismos de conexão que permitem, por meio de sucessivos encadeamentos, estabelecer relações semânticas/e ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, bem como proceder à ordenação e articulação de seqüências textuais.

4.2 Os conectores interfrásticos

Os conectores interfrásticos subdividem-se em *conectores do tipo lógico* e *encadeadores do tipo discursivo*. Os conectores do primeiro tipo expressam relações lógico-semânticas estabelecidas entre o conteúdo de duas proposições, ou seja, entre estados de coisas, entre “fatos” do mundo real e/ou de outros mundos possíveis. Tais relações ocorrem, predominantemente, dentro de um mesmo período, isto é, são resultado de um único ato de fala e recebem a seguinte classificação (cf. KOCH, 1992, 1993, 1995):

- **Relação de condicionalidade:** expressa-se pela conexão de duas orações, uma introduzida pelo conector *se* ou equivalente e outra por *então*, em que se afirma que, sendo o antecedente verdadeiro, o conseqüente também o será.

- **Relação de causalidade:** *que, porque, já que, visto que, por isso, por, devido a*; expressa-se pela conexão de duas orações, em que uma delas encerra a causa que acarreta a consequência contida na outra.

- **Relação de mediação:** *para (que), a fim de que*; conexão entre duas orações, em que uma delas explicita o(s) meio(s) para atingir um fim expresso na outra.

- **Relação de disjunção:** expressa-se por meio de duas orações ligadas pelo conectivo *ou*, que pode ser inclusivo e significar *um ou outro (possivelmente ambos)*; ou pode ser exclusivo e significar *um ou outro, mas não ambos*.

▪ **Relação de conformidade:** *conforme, segundo, consoante, como*; expressa-se por meio de duas orações, uma das quais mostra a conformidade de seu conteúdo em relação a algo asseverado na outra.

▪ **Relação de temporalidade:** *assim que, logo que, nem bem, nem mal, quando, depois que, à medida que*; relação através da qual se localizam no tempo, uns relativamente a outros, ações, eventos ou estados de coisas do mundo real, veiculados por intermédio de duas orações.

Há outras relações tais como de *complementação*, de *delimitação* ou *restrição* que não serão analisadas aqui, pois seu uso nas redações não é relevante para os objetivos desta pesquisa.

Os conectores do segundo tipo - *os operadores de discurso* - estabelecem entre os enunciados do texto, relações discursivas ou argumentativas, pois orientam discursivamente os enunciados que encadeiam, encaminhando o sentido do texto para determinada direção. Nesse caso, o que se tem são dois atos de fala, podendo o primeiro ser enunciado independentemente do segundo, vindo este a se encadear sobre o primeiro, para justificá-lo, contraditá-lo, explicitá-lo, comprová-lo etc. As relações expressas por esse tipo de conector são as seguintes:

▪ **Conjunção:** realizada por meio de conectores como *e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (=e não)*, que têm por função adicionar enunciados cujos conteúdos constituem argumentos para uma mesma conclusão.

▪ **Disjunção:** *ou, ou então*; que têm por função, nesse caso, provocar o interlocutor e checar se ele vai aderir ou não à posição do locutor.

▪ **Contrajunção:** realizada por conectores como *mas, porém, todavia, entretanto, no entanto, não obstante, embora, apesar de (que), ainda que, se bem que, mesmo que*, etc., expressando idéia de oposição, contraste, isto é, introduzem conteúdos que se opõem a algo explícito ou implícito em enunciados anteriores.

▪ **Justificativa ou explicação:** *pois, porque, que*; que introduzem um ato de justificativa ou de explicação de um outro ato de fala anteriormente realizado.

▪ **Conclusão:** efetuada por intermédio de encadeadores do tipo *portanto, logo, pois, então, por conseguinte*, que introduzem um enunciado de valor conclusivo em relação a um ou mais atos de fala anteriores.

▪ **Comparação:** *tanto, tal...como, mais...(do) que, menos...(do) que*, que estabelecem relações de igualdade, superioridade ou inferioridade entre um termo comparante e um termo comparado.

A diferença básica entre os dois tipos de conectivos é que os do tipo lógico anunciam ou sinalizam uma conclusão, uma consequência, um resultado lógico, compartilhado e, de certa forma, esperado, pelos interlocutores. Por outro lado, os do segundo tipo, fazem com que o interlocutor a quem se dirige o enunciado chegue à conclusão desejada, segundo o sentido que quem fala ou escreve deseja veicular.

4.3 Análise das Redações

As redações analisadas fazem parte de um corpus composto por 215 redações dissertativas do Vestibular Unicamp de 1999. A transcrição da prova de Redação da 1ª Fase encontra-se no **Anexo 1**.

Depois de uma leitura cuidadosa para identificar os textos mais problemáticos e aqueles que se destacavam por uma boa utilização dos operadores lógicos e argumentativos, a amostra reduziu-se a 31 redações representativas do que ocorre com mais frequência no *corpus*.

Do número inicial da amostra (215), cento e noventa e cinco redações receberam nota menor que a média no item de correção **Coesão**¹⁸, variando entre 1.0 e 2.5. Para atingir a nota três neste critério, o que evidenciaria um desempenho adequado, o candidato deve demonstrar um conhecimento que lhe permita usar corretamente os elementos linguísticos responsáveis pela coesão textual. Entretanto, como vimos, a quase totalidade das redações apresentou pontuação menor. Nenhum candidato recebeu a nota máxima (cinco) neste item, o que evidenciaria um domínio total dos elementos de coesão e um uso considerado

¹⁸ No Vestibular Unicamp, cinco são os critérios de avaliação da Redação para efeitos de atribuição de notas: 1. adequação ao tema, 2. coesão, 3. modalidade, 4. coerência e 5. coesão. A pontuação para cada um desses critérios varia de 0 a 5; a nota final é formada pela média das notas atribuídas por, pelo menos, 2 corretores.

sofisticado, sem apresentar nenhum erro na utilização de pronomes, conjunções, pontuação, tempo verbal e na paragrafação.

De maneira geral, além do mau uso dos conectores, objetos de estudo dessa análise, as redações analisadas apresentam uma série de problemas no nível sintático e semântico que interferem na coesão, tais como pontuação inadequada, uso ambíguo de pronomes demonstrativos, uso inadequado dos pronomes relativos, paragrafação desorganizada (separação de períodos que deveriam fazer parte de um mesmo parágrafo); falta de elos entre as idéias; não continuidade das idéias, construções sintáticas truncadas e incompletas, bem como contradições.

O leitor, muitas vezes, precisa preencher lacunas que o candidato deixou ao omitir certas palavras. Os textos demonstram também falta de domínio da língua escrita culta, pois apresentam erros de ortografia, concordância, pontuação, além de interferências típicas da oralidade na escrita.

Apesar disso, há vários momentos em que os candidatos acertam quanto ao uso dos conectores para expressar esta ou aquela relação, demonstrando ter uma idéia da utilidade de alguns operadores e da contribuição dos mesmos para a força argumentativa do texto dissertativo. O maior problema, às vezes, não é o uso errôneo dos conectores e sim a escolha e a maneira como organizam seus argumentos e tentam relacioná-los entre si.

A seguir, serão observados e classificados os usos adequados e inadequados dos operadores lógicos e discursivos. Foi considerado como inadequada a incompatibilidade entre a relação semântica afirmada pelo conectivo, ou inferida da presença de certos constituintes das sentenças, períodos e parágrafos, e o conteúdo das sentenças, períodos e parágrafos postos em relação. As redações integrais encontram-se no **Anexo II**.

4.3.1 Operadores de contrajunção

Sem dúvida, o operador mais utilizado, tanto na língua falada como na escrita, quando se quer expressar uma relação de oposição entre argumentos/idéias é o *mas*. É interessante notar que este conector apresenta funções no discurso oral que revelam uma ampliação do seu âmbito de atuação. Serve para indicar contraste entre porções maiores e menores do

texto, ou sentenças, períodos e parágrafos, ou mesmo entre constituintes de orações (entre sujeitos de duas orações), como podemos ver no exemplo¹⁹ a seguir:

O delegado não estava, mas estava o substituto dele.

Na noção de contraste pode ser incluída também a quebra de expectativa em relação ao curso normal dos eventos. Vejamos o trecho abaixo:

Ela se levantou, caminhou calmamente em direção à porta, abriu-a, mas permaneceu na sala até que todos saíssem.

Nesse caso, o que se opõe à sequência introduzida por **mas** é a expectativa que existiria a partir do que é expresso pela sequência anterior.

Há casos em que há uma proposição contrastiva implícita em que a presença do **mas** contribui para viabilizar a inferência dessa proposição, como podemos ver no exemplo abaixo:

Eu gostaria muito de ir à festa, mas tenho que estudar para a prova de Matemática.

Nesse caso, o falante não diz explicitamente que “não vai à festa”, e é justamente a essa afirmação implícita que se contrasta a oração antecedente “eu gostaria muito de ir à festa.” O **mas** estaria sinalizando justamente o que ficou fora do texto – a oração contrastiva.

Os casos exemplificados acima mostram diferentes usos do **mas** enquanto conector, que podem aparecer tanto no texto escrito quanto no oral. Entretanto, há usos específicos da língua falada nos quais ele deixa de funcionar como tal e passa a contribuir para a própria organização do discurso oral. Em um diálogo, por exemplo, ele pode introduzir ou reintroduzir um tópico ou um subtópico, ou sinalizar a retomada de turno de um dos interlocutores de uma conversa, passando ao estatuto de marcador discursivo. Nesses casos, não necessariamente a relação que o **mas** expressa deve ser de oposição, podendo até mesmo ser complementar, ou mesmo explicativa. No discurso oral isto não é problema, entretanto, quando o **mas** é usado no texto escrito, expressando relações que não as autorizadas nesse contexto (oposição, contraste e quebra de expectativa), temos um problema de inadequação semântica. É justamente a comprovação disso que veremos em alguns exemplos

¹⁹ Exemplo retirado do artigo “Os níveis de atuação do mas”, de Andréa Rodrigues In: Cad. Est. Ling. (28):37-44, Jan/Jun., 1995.

considerados como inadequados, pois neles o estatuto do **mas** é de marcador conversacional e não de operador argumentativo. Alguns deles, se ocorridos no discurso oral, não causariam nenhum estranhamento.

Os operadores *contudo*, *todavia*, *entretanto*, *no entanto*, praticamente “inexistem” na língua falada, pelo menos no que diz respeito a situações de interlocução informais. Quando esses conectores aparecem no texto escrito dos candidatos, são usados em contextos que não “autorizam” a relação que eles expressam. Ao contrário do conector de igual função – o **mas** – esses conectores não veiculam diferentes relações e podem mudar de posição na sentença.

a) Mas

Via de regra, como veremos, os candidatos dificilmente incorrem em erros quando se trata de sua utilização. Vejamos alguns exemplos que ilustram o uso adequado ou inadequado desse operador:

*“Nosso país tão rico, **mas** com um povo pobre, **mas** com humildade, pessoas que trabalham em suas lavouras, fabricam seus produtos (...)*

(...) Somos um povo rico com várias raças, com punhos fortes e garra.

***Mas** temos que ser um povo original, para que possamos lutar por um país livre e desenvolvido.” (Redação 4)*

No trecho em questão, há três ocorrências de **mas**; a primeira delas está adequada, pois está expressando uma idéia contrária à anterior. A segunda ocorrência, por sua vez, está inadequada, pois não se pode identificar sequer que tipo de relação ele quis estabelecer entre os enunciados. Talvez o autor do texto tenha pensado em fazer um paralelismo entre as idéias, o que deixaria o trecho assim: *Nosso país é tão rico, mas seu povo é pobre. Seu povo é pobre, mas tem humildade.*”

Quanto à última ocorrência, o fato de o operador **mas** introduzir o último parágrafo do texto pode dar a idéia de que ele está sendo usado erroneamente para marcar uma relação de conclusão; entretanto, está correto, pois opõe o enunciado ao parágrafo anterior. O problema não está em sua relação com o parágrafo anterior e sim com a oração que ele inicia, pois não

sabemos exatamente o que o autor do texto quis dizer com “*povo original*”, ou seja, em que medida ser um povo original ajuda a “*lutar por um país livre e desenvolvido?*”

Na **Redação 5**, o operador argumentativo **mas** é largamente utilizado, quer entre orações, quer entre parágrafos. Por isso, era de se esperar que houvesse várias ocorrências incorretas desse conector. Entretanto, isso não aconteceu. Alguns trechos dessa redação foram selecionados para ilustrar os diferentes (porém adequados) usos que o autor do texto faz do operador:

- 1 *Brasil, que linda terra e que lindo povo. Um país rico **mas** que vive debaixo dos*
- 2 *braços de outros mais desenvolvidos (...)*
- 3 *(...) Tudo indica que sim, não foi Cabral **mas** foi outro português (...)*
- 4 ***Mas** em que isso vai ajudar o Brasil a se desenvolver? (...)*
- 5 ***Mas** mesmo com todos esses problemas de ‘sem-terra’, de má distribuição*
- 6 *econômica, o país caminha bem para o seu crescimento (...)*
- 7 *Problemas há em todo lugar, **mas** o Brasil está aí, pronto para tudo, (...)*
- 8 *(...) **Mas** será que somos o que realmente pensamos que somos? (...)*

Nas linhas um, três, cinco e sete, o **mas** é empregado para introduzir um argumento que se contrapõe a uma idéia anterior. Nas linhas quatro e oito, ele não marca oposição; pode ser considerado como retórico, como um recurso de fortalecimento da argumentação. É utilizado para reforçar o questionamento e para introduzir uma perspectiva otimista a despeito dos problemas que o Brasil apresenta, sem perder, no entanto, seu caráter opositivo.

Na **Redação 10**, o candidato inicia três parágrafos consecutivos com o operador **mas**:

- 1 *(...) onde seus habitantes, os índios, não foram respeitados como habitantes, e por*
- 2 *isso, donos daquelas terras e também deste país.*
- 3 ***Mas**, mesmo assim, com o passar do tempo, com a população crescendo e se*
- 4 *sentindo donos de seu país, quando foi crescendo o patriotismo, o desejo de*
- 5 *ver seu país desenvolvendo, as coisas tomaram um novo rumo.*
- 6 ***Mas** o Brasil, também devido à sua grande extensão territorial, enfrentou*
- 7 *grandes problemas para se desenvolver.*

8 *Mas sempre lutando, investindo naquilo que é de mais importante para seu*
9 *crescimento e também para o bem estar e melhor qualidade de vida de sua*
10 *população.*

Na introdução do segundo, terceiro e quarto parágrafos (linhas três, seis e oito), temos o operador **mas**, usado diferentemente, expressando, em cada parágrafo, diferentes relações. Na linha três, apesar de haver problemas na estruturação das sentenças, podemos entender o trecho como tendo uma orientação argumentativa contrária ao que havia sido exposto até então.

O problema no uso do segundo **mas** (linha 6) não é o conector em si, mas o fato de o candidato voltar a apresentar aspectos negativos, quando, pelo parágrafo anterior, tinha-se a impressão de que, agora, iria introduzir argumentos positivos.

A terceira ocorrência de **mas** (linha oito) também inicia um argumento com posição diferente do enunciado anterior. Mesmo não estando errado, talvez pudesse ser substituído por “*Apesar de tudo, o Brasil sempre lutou...*”, para evitar a repetição do mesmo conector.

No último parágrafo da **Redação 11**, o conector **mas** é usado destituído de seu valor opositivo:

“Assim fica evidente que o Brasil tem que amadurecer muito, mas já começou a seguir em busca de seus objetivos que é continuar a ser um lugar com pessoas simples, honestas e que sonham em ter uma vida digna de brasileiras que são.”

Nesse contexto, o candidato deveria usar ou o operador de conjunção **e para isso/por isso**, expressando uma relação de efeito ou consequência do que foi expresso anteriormente.

No trecho abaixo, extraído da **Redação 12**, temos o operador **mas** expressando uma oposição entre duas causas possíveis:

“Devido a marginalidade social histórico a que passaram os negros são constantemente associados a pobreza e a criminalidade, mas como condição de sua raça e não de sua história.”

Reformulando-se a ocorrência, teríamos: “Os negros são constantemente associados à pobreza e à criminalidade por causa de sua raça e não de sua história”.

A **Redação 25** mostra um uso inadequado do operador **mas**, como exemplificado no trecho a seguir:

*(...) de tal forma que 2% de sua população é possuidora de quase 50% de terras produtivas. O restante da população divide desigualmente os outros 50%, **mas** nota-se o crescimento de um dos maiores conflitos dos últimos anos para a realização da reforma agrária.*

Nesta ocorrência, vemos um uso diverso do articulador **mas**, cuja relação expressa não é de oposição e sim de consequência. Era de se esperar que o candidato usasse um conector como **por isso**.

A **Redação 26** ilustra um uso discursivo do **mas**, visto que ele não é utilizado para marcar oposição ao enunciado imediatamente posterior e, sim, à discussão sobre os problemas do Brasil referidos durante todo seu texto:

*“Talvez, transformar o Brasil em um país mais igualitário e economicamente independente, requeira outros quinhentos anos de história, **mas** estes quinhentos anos podem ser muito bem comemorados se nós, brasileiros, começarmos a trabalhar desde já!”*

b. Contudo/Todavia/Porém

Depois do **mas**, o operador de contrajunção mais utilizado pelos candidatos nas redações analisadas é o **contudo**. Entretanto, na maioria das vezes, é usado de forma errônea para introduzir ou mediar relações que não as de oposição entre enunciados. Como esses conectores (**contudo**, **todavia**, especialmente) raramente são utilizados na língua falada, a relação que eles expressam não é tão clara para os alunos. Somando-se a isso há a tentativa do aluno/candidato conformar sua escrita a um modelo cujas propriedades seriam exclusivas da língua escrita. E como ele quer e precisa demonstrar domínio dessa modalidade, esforça-se por utilizar estruturas que ele supõe serem exclusivas da escrita. A esse respeito, Corrêa (1997:272) observa:

(...) os encontros entre o oral/falado e o letrado/escrito se evidenciam sempre que o escrevente leva a extremos uma tal imagem sobre o código escrito. Ou seja, nesse eixo de circulação dialógica, esses encontros se mostram pelo excesso, pois esse

procedimento pode dar um cunho formal inconsistente em relação ao próprio tipo de organização textual proposta.

Alguns trechos da **Redação 3** ilustram bem esse fato:

“O desenvolvimento foi claro, visível. Contudo com grandes consequências. A população também desenvolveu-se adquirindo uma adaptação, uma verdadeira seleção natural (...)

A nação ainda é pobre, sem teto, sem direito a educação, a saúde, somente sobrevivendo.

Contudo a esperança de se ter uma nação culta, livre e original é muito grande, o que se espera para que aconteça essa mudança não se pase 500 anos.”

Estes trechos ilustram o desconhecimento que o aluno tem do tipo de relação que os diferentes conectores podem assinalar. O problema na primeira ocorrência do operador de contrajunção **contudo** não está apenas na relação entre as idéias e sim no fato de o candidato não ter explicitado que tipo de consequências (boas ou ruins) apresentou o desenvolvimento do Brasil, para que a relação de oposição pudesse ser considerada legítima. Se essas consequências forem boas, o uso do **contudo** não teria sentido.

Já, na segunda ocorrência, apesar de estar numa posição em que se poderia esperar uma conclusão (início do último parágrafo do texto) introduz um enunciado contrário ao argumento expresso no parágrafo anterior.

Outro uso errôneo do conector **contudo** pode ser observado num trecho extraído da **Redação 8**:

“(...) Mas como todos os ciclos possuem ascensão e queda, com o passar dos tempos, as riquezas foram se exaurindo, a metrópole passou a não se interessar mais pelo monopólio e ocorreu o que hoje conhecemos como privatização.

Contudo, como se não bastasse a exploração das riquezas naturais por Portugal na época do descobrimento, outras nações exploravam e ainda exploram nossa mão-de-obra barata e nossas economias, pois somos um mercado consumidor promissor.”

O problema na ocorrência está no fato de as idéias veiculadas no parágrafo que esse conector introduz serem complementares e não opostas àquelas que vinham sendo

desenvolvidas no parágrafo anterior. Ou seja, além de toda a exploração de Portugal sobre o Brasil, outros países atualmente se aproveitam de nossa mão-de-obra barata. A própria expressão “*como se não bastasse*” logo depois de **contudo** serve como dica para percebermos o sentido que o autor do texto queria expressar: o de acrescentar mais argumentos para reforçar a história de exploração que o Brasil vem sofrendo desde sua descoberta.

Na **Redação 12** para marcar oposição entre as idéias, o candidato utiliza-se dos operadores **mas**, **porém**, **contudo**. Já no primeiro parágrafo, ele usa os três:

*“A História ajuda a explicar muitas das atuais características brasileiras. O Brasil tem como principal característica o contraste. É uma nação politicamente independente, **mas** dependente economicamente. Possui consideráveis riquezas, **porém** grande parcela da população não tem acesso a elas. É um Estado democrático, **contudo** as instituições governamentais mostram incompetência no serviço público.”*

Os três operadores estão sendo usados corretamente. O parágrafo em questão evidencia que seu autor sabe como expressar relações de oposição e faz isso de maneira bem marcada, usando três conectores de mesma função. Todas as idéias são contrapostas e há, no enunciado, a julgar pela própria escolha dos argumentos, uma forte argumentação por contraste.

Já no trecho abaixo, podemos observar um uso inadequado do conector **porém**:

*“Somos um país subdesenvolvidos, **porém** um pouco discriminado por outros países, mas isso não importa; o importante é que somos gente de paz...” (Redação 30)*

A relação que se pode depreender dos dois enunciados ligados pelo operador **porém** é de causa e consequência e não de oposição. Ou seja, o fato de sermos um país subdesenvolvido (causa) faz com que sejamos discriminados por outros países (consequência).

O uso do operador **contudo**, na **Redação 13**, no último parágrafo, contraria as expectativas que este operador suscita – a de oposição entre os enunciados. Talvez por desconhecer que tipo de relação ele expressa, o candidato o usa de maneira indiscriminada para introduzir um argumento sem valor conclusivo:

“Pois a riqueza que o país possui é de direito de todos que nela habitam, porque somos cidadãos democratas.

Contudo somos hoje egoísta em relação ao próximo e desumano, não sabendo partilhar as riquezas que esta terra oferece.”

No trecho abaixo, retirado da **Redação 14**, está exemplificado um uso desnecessário e, portanto, descabido dos operadores **contudo** e **todavia** para a articulação de idéias incompatíveis com a relação que estes articuladores expressam:

“Apesar de todos problemas muitos lutaram, manifestaram e foram conquistadas muitas leis em benefício do povo, assuntos antigamente até proibidos, e hoje somos todos iguais perante essas leis.

Nosso país, contudo, é privilegiado em recursos naturais, mas esses vão para o exterior, como na época da colonização e são vendidos a preços baixíssimos e todavia temos que importar produtos primários.”

O operador **contudo** deveria ser omitido e **todavia** deveria ser substituído por **por isso**, para que a relação de consequência talvez pretendida pelo autor do texto, fosse estabelecida.

c) Entretanto/No entanto

Na **Redação 1**, há uma tentativa de uso do conectivo **entretanto** não muito bem sucedida. Esse operador é erroneamente usado no último parágrafo, pois o argumento que ele introduz é de conclusão e não de contrajunção, que constitui a instrução própria deste operador.

Outro ponto importante de se analisar é a educação que aqui não se investe, pois um povo “burro” é mais fácil de dominar, assim sendo, a população continuará votando nesses políticos.

Entretanto, essa comemoração é enganosa, pois somos um país com uma péssima distribuição de renda, uma justiça que não funciona (...)

Ou seja, depois de todas as constatações ruins sobre o Brasil, pode-se chegar à conclusão de que a comemoração é enganosa. O melhor articulador para expressar tal

relação seria o **portanto** ou seus correlatos, tais como “*assim (sendo)*”, “*dessa forma*”, “*tendo isso em vista*”, etc.

A **Redação 13** apresenta incorreções generalizadas que afetam especificamente a coesão. O uso dos conectores ou operadores, conseqüentemente, também apresenta problemas, uma vez que não é possível identificar exatamente que tipo de relação se quis estabelecer e sequer entre quais idéias.

No trecho abaixo, podemos observar, por exemplo, o operador **entretanto** ligando dois períodos, sem a presença da relação de oposição ou contraste própria deste conector. As idéias expressas tanto no enunciado que o antecede quanto no que o precede seriam complementares e não opostas:

“O Brasil tem muita terra onde poderiam ser construídas casas, indústrias que amenizariam a situação desse povo. Entretanto essa nova geração é repleta de conhecimentos tecnológicos e administrativos os quais favoreceriam a população pobre, geração de empregos, pois a evolução traz benefícios para todos (...)”

À primeira vista, ao analisarmos a ocorrência do **entretanto** no trecho abaixo (**Redação 27**), poderíamos pensar que parece tratar-se de um uso incorreto do conector. Porém, trata-se, na verdade, de um uso interessante desse operador, pois nesta ocorrência ele se opõe não ao enunciado anterior como um todo, como é de se esperar, mas apenas à idéia que o termo “independência” evoca:

“O povo brasileiro fora amordaçado, espancado e salvo por levantes reformistas e revolucionários que, depois de praticamente três séculos de colonização, conquistaram à duras penas a independência.

Entretanto, traz desgosto admitir um quadro social, econômico e político que, em pleno século XX remonte o país como um Brasil-Colônia.”

A **Redação 23** apresenta um uso sofisticado do operador **no entanto**, como podemos ver abaixo:

“Quando se reflete sobre o ‘evoluir’ social de um país cujas raízes históricas facilmente apontam para justificativas diversas e constantes do porque convive-se na atualidade com a contradição evidente de ‘dois brasis’, é questão primordial estar-se

averiguando sobre como superá-las sem, no entanto, enveredar-se por caminhos do preconceito (...)

O articulador textual em questão está muito bem empregado, pois introduz uma relação de contrajunção, precedida por um sinalizador de restrição, o *sem*. O argumento introduzido por *no entanto* mostra algo que não deve ser feito se se quer realizar o fato expresso no enunciado que o antecede.

No trecho a seguir retirado da **Redação 24** é exemplificado também um uso bastante adequado do operador:

“Em abril do ano 2000, o Brasil irá completar 500 anos de descobrimento oficial, por Pedro Álvares Cabral. No entanto, ao analisarmos o Brasil colonial e o compararmos com o atual notaremos que muitos pontos não mudaram, continuaram de forma modernizada.”

d) Embora/Apesar de (que)

Segundo KOCH (1997), os operadores do grupo do *mas* e os do grupo *embora* têm funcionamento semelhante, visto que opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, orientando, portanto, para conclusões contrárias. A diferença entre os dois grupos diz respeito à estratégia argumentativa utilizada pelo locutor: no caso do *mas*, ele emprega a *estratégia do suspense*²⁰, fazendo com que venha à mente do interlocutor a conclusão R, para apenas depois introduzir o(s) argumento(s) que irá(ão) levar à conclusão ~R. Por outro lado, ao empregar o *embora* o locutor usa a *estratégia de antecipação*²¹, na qual se anuncia de antemão, que o argumento introduzido pelo *embora* vai ser anulado.

O conector *embora* não é muito comum na língua falada de determinadas faixas etárias como aquela em que se insere a maioria dos candidatos ao vestibular e, por isso, a maioria das ocorrências em que esse operador aparece foi considerada problemática. O *apesar de*, ainda que seja mais comumente usado nessa modalidade da língua, também apresentou inadequações.

²⁰ Cf. Guimarães, 1987.

²¹ Idem, ibidem.

Na **Redação 6**, por exemplo, há um uso inadequado do operador de contrajunção *apesar de*, pois falta um argumento que complemente a relação que este operador introduz. A proposição que o autor do texto quis instaurar não se completou, o que gerou uma incompletude de idéias ou um vácuo semântico, como podemos constatar a seguir:

*“Portanto, **apesar de** o Brasil ser influenciado por outras nações, culturalmente, economicamente e socialmente, independente de ser na sua descoberta pelos Europeus ou atualmente pelos Norte-americanos.”*

No trecho abaixo, o operador *embora* pode parecer inadequado, pois está relacionando idéias equivalentes e não opostas. Entretanto, está correto pois se contrapõe a *“forjadamente estabilizada”* e não a todo o enunciado anterior. Ou seja, a economia estaria estabilizada, mas controlada pelo capital estrangeiro.

*Fome, miséria, má distribuição de renda, corrupção legitimada e uma economia forjadamente estabilizada, **embora** totalmente controlada pelo capital estrangeiro.* (Redação 27)

Algumas redações também apresentam usos adequados dos encadeadores *embora* e *apesar de*, como podemos ver exemplificado nos três trechos a seguir:

*“Ainda hoje o Brasil enfrenta pressões de inserção mundial, ou global, quando os EUA diplomaticamente impõe o NAFTA **apesar de** não apresentarmos condições adequadas de competição, como desenvolvimento tecnológico.”* (Redação 12)

*“(...) finalmente o café passa a ser o primeiro produto verdadeiramente brasileiro. Ao Brasil cabia a produção, o comércio e o lucro; **embora** a necessidade de ajuda externa não fosse descartada.”* (Redação 26)

*“Como pode o Brasil, a beira de completar quinhentos anos, com suas imensas riquezas, **embora** maior parte no setor primário, se deixar dominar por outros países.*

*A nossa população **embora** acolhedora, não sabe ao certo o que quer para si mesmo (...).”* (Redação 29)

Vejamos um outro tipo de ocorrência interessante do conector, que não está totalmente errada, mas que poderia causar uma certa incoerência local na **Redação 7**:

- 1 “*Nosso Pau Brasil primeiro monopólio estatal do Brasil reduziu em muito o valor da árvore símbolo do Brasil.*”
- 2 *Os índios já estão com seus destinos traçados, a extinção os persegue e ameaça.*
- 3 *Depois disso tudo, pode se dizer que o Brasil também cresceu, com leis que cuidam do racismo, (...)”*

A expressão “***Depois disso tudo***”, no terceiro parágrafo, não expressa, como poderia parecer à primeira vista, uma relação de temporalidade, mas sim, de contrajunção; poderia ser substituído por ***apesar disso tudo***. Ou seja, apesar de todas as considerações negativas a respeito do Brasil, constata-se que “*o Brasil também cresceu*”. Ainda que pareça um tanto estranha a articulação das idéias, não se pode dizer que o uso da expressão conectora esteja errado.

4.3.2 Operadores de conjunção

Dentre os recursos coesivos mais utilizados na língua falada, o *e* merece especial destaque, aparecendo especialmente nas narrativas orais ou em relatos. Nessa instância, na maior parte das ocorrências, funciona como “fraco conectivo”, indicando a sequência dos eventos na narrativa.

Por ser largamente utilizado, em contextos variados, apresenta diferentes funções na língua falada. Quando tem valor de conectivo, pode expressar, além da relação de conjunção que lhe é peculiar, outras relações como a de contrajunção; pode ser usado também para introduzir uma consequência, um confronto de idéias ou fatos, ou ainda indicar uma causa. Além dessas funções, pode também ser utilizado como um recurso retórico, para fortalecer, enfatizar algum argumento que mereça destaque. Todos estes usos são também comuns na língua escrita e aceitos como adequados.

Entretanto, quando esse operador é usado como marcador discursivo, com a função de retomar o turno em uma conversação, mudar de tópico, ou indicar a prossequência

temporal²² ou, simplesmente, “pontuar” ou sequenciar a fala e aparece com idêntica função na língua escrita, é considerado inadequado, por ser algo inerente à língua oral. Portanto, há recursos próprios à natureza de cada modalidade que, às vezes, não são transponíveis de uma para a outra.

Nos casos analisados veremos que, apesar de em determinados contextos, a utilização de outro conector que não o *e pudesse* surtir um efeito melhor para expressar a relação desejada, a maioria das ocorrências não foi problemática.

a) Uso do *e*

As ocorrências do operador de conjunção *e* analisadas serão apenas aquelas em que o mesmo esteja funcionando como articulador de orações. Serão descartadas as ocorrências em que esse conector esteja apenas unindo termos equivalentes.

A maioria das ocorrências mostra que os candidatos, de maneira geral, dominam o uso desse conector, utilizando-o para sua função mais comum: somar argumentos em favor de uma mesma conclusão, como podemos observar nos exemplos abaixo:

“(...) dizia a matéria que foi um tal de Duarte Pacheco que descobriu esta maravilha e que não foram os ventos que o trouxeram, foi ele mesmo que veio de propósito.” (Redação 5)

“Nossas escolas estão pobres em cultura, na televisão já não se vê mais programas educativos.”

E a nossa natureza que está cada vez mais em extinção.” (Redação 7)

O primeiro *e* do trecho acima está sendo usado como um conector lógico. Na segunda ocorrência, o articulador está encaminhando o sentido da conclusão do enunciado, adquirindo, portanto, um caráter discursivo. A sequenciação do texto fica um pouco prejudicada pelo fato de o período introduzido pelo operador estar separado do parágrafo anterior do qual deveria fazer parte.

No exemplo a seguir, o problema está na não utilização do conector:

²² Quando o *e* pode ser substituído por *ai* para indicar a sucessão de fatos num determinado período de tempo. Também na escrita pode ter valor de prosseguência temporal, como no exemplo: *O professor fechou o livro, abriu a porta e retirou-se da sala.* Nesse trecho, a ordem das orações não pode ser mudada.

“Isso é consequência do passado, por sofrermos uma colonização de exploração, pelos portugueses, também por alcançarmos uma independência tardia.” (Redação 9)

Nesse caso, o conector **por** está marcando uma relação de causa em relação aos problemas citados no parágrafo que o antecede. O operador de conjunção **também** deveria, neste caso, vir antecedido pelo conector **e**, já que está introduzindo mais uma causa para aqueles problemas.

Em um mesmo parágrafo, na **Redação 10**, há duas ocorrências diferentes do operador **e**:

“Como nós, o Brasil está lutando, trabalhando, estudando, e quando os governantes se preocupam com o país, a população, e não em deixar o país mais pobre do que já está, visando o enriquecimento próprio, há uma grande esperança por um Brasil melhor.”

O primeiro uso do conector está adequado. O problema está na articulação das idéias e no tempo verbal utilizado. A relação que se pode depreender entre os dois enunciados é de condição ou mesmo de tempo, devido ao uso do operador **quando**, que aqui pode equivaler a **se**. Parece tratar-se de duas coordenadas entre si e, por isso, a frase é ambígua: tanto pode ser condicional como temporal (ou ambas). Quanto ao tempo verbal, está perfeito no caso da temporal, mas também é comum em se tratando de condicional.

A segunda ocorrência do **e** está adequada, pois acrescenta uma condição a mais ao conjunto. Há duas orações coordenadas condicionais entre si.

Um outro exemplo na **Redação 14** ilustra diferentes usos do encadeador **e** nos três parágrafos abaixo:

1 *“Estamos sendo educados para sermos trabalhadores, sem originalidade, sem cultura, sem independência. Antes éramos escravos em nossa casa e agora somos a classe proletária.”*

2 *Acredita-se que somos uma colônia até hoje, só mudaram os Estados que nos governam e as maneiras de exploração que nos devastam diariamente extraindo o que nos resta de valores.*

3 *Apesar de todos os problemas muitos lutaram, manifestaram e foram conquistadas muitas leis em benefício do povo, assuntos antigamente até proibidos, e hoje somos todos iguais perante essas leis.*”

O conector *e*, na primeira ocorrência (parágrafo um), parece ter um caráter adversativo, corroborado até mesmo pelo uso dos advérbios *antes* e *agora* que aparecem no mesmo período. Entretanto, a relação depreendida entre os enunciados é de soma de argumentos, pois mostra que nossa condição de subordinação não mudou muito desde o descobrimento.

Na segunda e terceira ocorrências (segundo e terceiro parágrafos) o conector *e* tem função de conjunção de enunciados, pois soma argumentos em favor de uma mesma conclusão. No terceiro parágrafo, na última oração “*e hoje somos todos iguais perante essas leis*”, o conector *e* parece introduzir uma consequência ou efeito do que veio expresso em todo o enunciado anterior.

“Vivemos num mundo onde a lei é dos mais forte. Onde somos controlados por pessoas que manipulam, exploram e não estão nem aí se estão ajudando ou afundando ainda mais o nosso país. E por falta dessa responsabilidade, amor e respeito ao próximo, muitas pessoas acabam morrendo” (...) (Redação 19)

Além do uso convencional do primeiro operador *e* como articulador de orações, no trecho acima vemos o caráter não aditivo desse conector na segunda ocorrência, em que introduz não uma soma de argumentos, e sim uma relação de causalidade, além de cumprir também nesse contexto uma função retórica. Já neste outro trecho, observamos um outro uso particular desse encadeador, que funciona como introdutor de conclusão:

“(…) mas sabemos que somos cidadãos, cidadãos de um país o qual queremos e temos que sempre lutarmos para conseguir o seu melhor, o nosso melhor.” (Redação 20)

À semelhança do que ocorre freqüentemente com o operador *mas*, em alguns casos, como podemos observar no trecho abaixo, o articulador *e* (segunda ocorrência) parece estar sendo usado como um recurso retórico:

“País subdesenvolvido, manipulado e onde as leis não se fazem cumprir. E que nunca vai ser diferente?” (Redação 22)

Poucos candidatos são capazes de conseguir fazer um uso sofisticado dos operadores argumentativos, pois, de maneira geral, usam os conectores de modo que expressem relações que lhes sejam estritamente peculiares. Entretanto, na **Redação 24**, cuja nota de coesão foi acima da média, há um flagrante dessa rara sofisticação:

“Faz quinhentos anos que os homens portugueses designaram esta terra como Brasil. E o seu nome já evidenciava o interesse maior sobre ela. O Brasil nasceu dos interesses dos outros sobre ele.”

Nesta ocorrência, a força retórica do encadeador *e* é bastante forte. Ele é responsável por uma adição argumentativa enfática. Esse exemplo demonstra domínio do candidato no uso das conjunções para o estabelecimento de relações apropriadas a sua argumentação.

No trecho seguinte, há uma ocorrência interessante do encadeador *e*, que introduz uma consequência derivada da causa, que aparece intercalada:

“Entra Vargas, sai Vargas, JK, governos militares – o Brasil cresce absurdamente ao olhos do povo e, [junto com o desenvolvimento tardio e desgovernado]^{causa}, [a dívida externa brasileira faz-se o maior bicho-papão da História]^{consequência}. ”(Redação 26)

4.3.3 Operadores de justificativa ou explicação

Para introduzir uma explicação ou justificativa em relação a um enunciado anterior ou posterior, ou mesmo para indicar uma causa, os candidatos costumam usar o conector *pois*, em detrimento de outros conectores de igual função tais como *porque*, *que*. É bastante tênue a diferença entre os dois tipos de relação. Por isso, para compreender melhor os trechos analisados, é importante ter em mente que

o conceito de causa se restringe à relação entre eventos, uma vez que esses se definem em função de transformações no eixo do tempo e requerem sempre um ponto de origem. Em certo sentido, causa é um evento que provoca uma mudança de estado, ou seja, um outro evento (...). É possível estabelecer, porém, relação entre um evento e um estado ou processo, considerando que estes também possuem um ponto de origem uma motivação” (PAIVA, 1995:).

O conceito de explicação ou justificativa, por sua vez, aplica-se à relação entre dois enunciados, um dos quais é resultado de um novo ato de fala, que visa a justificar o ato de fala anterior.

É interessante observar nas redações selecionadas que o uso de *pois* é inversamente proporcional ao uso do *porque* na língua falada. Ou seja, dificilmente para explicar algum fato ou idéia na conversação, lançamos mão do conector *pois*. E, ao contrário do que ocorre com os operadores *mas* e *e*, abundantes na fala e na escrita, os candidatos parecem vincular o uso do *pois* ao texto escrito, relegando o uso do *porque* à língua falada, na qual, de fato, é largamente utilizado.

a. Pois/Porque

Nos trechos abaixo, embora seu uso não esteja errado, já que introduz uma justificativa para o que veio expresso no enunciado anterior, para evitar a repetição do mesmo conector, o candidato poderia substituí-lo por outros equivalentes, como por exemplo, *porque, já que, uma vez que*. Na sequência, a ocorrência mais adequada desse operador é a primeira:

“(...) e não custaria muito irrigá-las, pois um projeto de irrigação não é tão caro.

Outro ponto importante de se analisar é a educação que aqui não se investe pois um povo ‘burro’ é mais fácil de dominar, assim sendo, a população continuará votando nesses políticos.

Entretanto, essa comemoração é enganosa, pois somos um país com uma péssima distribuição de renda.”(Redação 1)

No último parágrafo da **Redação 8**, o operador *pois* está sendo usado corretamente para introduzir uma explicação ou justificativa do enunciado anterior:

“Contudo, como se não bastasse a exploração das riquezas naturais por Portugal na época do descobrimento, outras nações exploravam e ainda exploram nossa mão-de-obra barata e nossas economias, pois somos um mercado consumidor promissor.”

Na **Redação 13**, conforme veremos abaixo, há ocorrências distintas do conector:

- 1 *“Entretanto, essa nova geração é repleta de conhecimentos tecnológicos e*
- 2 *administrativos os quais favoreceriam a população pobre, geração de empregos,*

3 *pois a evolução trás benefícios para todos facilitarem a sobrevivência própria. O*
 4 *Brasil tem condições de se edificar favorecendo o estar social de seus nativos,*
 5 *pois esta terra é um tanto privilegiada em comparação a outros países onde tem*
 6 *guerras, terremotos, o Brasil é tranqüilo nesses aspectos, onde o lado sócio-*
 7 *econômico é preocupante, pois esse desequilíbrio tem que ser destruído. Tal*
 8 *começo é os governantes faça uma reestruturação nas partes adiministrativas do*
 9 *governo.*
 10 *Pois a riqueza que o país possui é de direto de todos que nela habitam, porque somos*
cidadãos democratas."

No primeiro parágrafo há três ocorrências do conector de explicação ou justificativa *pois*. Novamente, os enunciados mediados por este operador não são claramente de causa ou mesmo de explicação. Quanto ao primeiro *pois* (linha três), é difícil captar a relação que se quis expressar também por influência da maneira errônea como o candidato usou o conector *entretanto*. O *pois* está introduzindo, na verdade, uma paráfrase do enunciado que o antecede. Não há progressão temática, não há consequência lógica para o fato expresso anteriormente.

O segundo *pois* (linha cinco), por sua vez, expressa uma relação de explicação em relação ao enunciado que o antecede, pois entendemos que "*O Brasil tem condições de se edificar porque (sua) a terra é um tanto privilegiada*, embora não seja um argumento forte ou relevante para uma justificativa no texto dissertativo.

O terceiro *pois* (linha 7), na verdade, está marcando uma relação lógica do tipo *se (como) X, então Y*, ou seja, como o lado sócio-econômico é preocupante, então esse desequilíbrio deve ser destruído". O problema, neste caso, não está no uso do conectivo em si, mas na maneira como a sentença está organizada para expressar a idéia de causa e consequência. O leitor, numa primeira leitura, fica confuso quanto àquilo que o autor do texto quis dizer.

No último parágrafo, o conector **pois** (linha 10) é usado para introduzir uma idéia de justificativa; o operador **porque**, no mesmo período, introduz uma explicação, podendo ser substituído por **já que**.

Em todo o decorrer da **Redação 18**, o operador **pois** foi o mais recorrente, conforme podemos observar a seguir:

*“Em nossa colonização nós fomos explorados para pagar dívidas dos outros. Hoje sofremos com a tal exploração **pois** hoje somos um país subdesenvolvido **pois** retiram toda nossa riqueza.”*

*(...) A educação no Brasil está cada vez mais precária, **pois** temos uma população semi-analfabeta em consequência do fato está aumentando o desemprego prejudicando muitos brasileiros, **pois** não tem mão-de-obra qualificada para acompanhar o mercado de trabalho.*

*(...) O nosso país está crescendo **pois** acreditamos em melhoras se cada um fizer a sua parte acabando com a corrupção, a violência (...)*

No primeiro parágrafo, a primeira ocorrência desse operador tem um caráter explicativo; a segunda ocorrência introduz a causa de “sermos subdesenvolvidos”. No parágrafo seguinte, a primeira ocorrência de **pois** deixa em dúvida o tipo de relação que se quis expressar, visto que é difícil determinar o que é a causa e o que seria a consequência. Isso talvez seja devido à escolha do próprio argumento. Já na segunda ocorrência deste mesmo parágrafo, **pois** introduz uma causa para o fato expresso no enunciado que o antecede.

Na última ocorrência, se analisada do ponto de vista da coerência, o uso do conectivo não é adequado. O fato de acreditar em melhorias não pode ser causa para o país crescer. Esta foi a relação estabelecida pelo uso do conector **pois**, no último parágrafo, e está inadequada.

*“O Brasil mal sabe ler e escrever e pelo o que dá para notar, já devia todos estarem alfabetizados, **pois** é muito ano para um início.” (Redação 21)*

No trecho acima, o encadeador textual **pois** parece estar sendo utilizado para introduzir uma justificativa para o enunciado que o antecede “já devia todos estarem

alfabetizados”. No entanto, essa relação não é tão clara devido ao tipo de argumento que o candidato usou como justificativa para o fato expresso anteriormente ao operador. Nessa mesma redação há também um uso indevido do operador **porque**:

“Atualmente vive cercadas de violência, dando a imagem aos outros países o perigo.

*Ele conseguiu dar um passo positivo, **porque** somente o plano foi aprovado pelo EUA.”*

Nesse caso, o problema não está sendo causado pelo uso do operador **porque** em si, mas pela dificuldade de estabelecer qualquer tipo de relação entre os enunciados mediados por ele. Que plano seria esse? O candidato não mencionou nada antes em relação aos Estados Unidos que pudesse ser retomado ou referido dessa forma na sequência textual.

Já, no trecho abaixo, temos um exemplo de boa utilização desse conector, em uma redação com nota acima da média:

*“É provável que sob o slogan ‘globalizado’ de 500 anos de Brasil, cometamos novos equívocos, não tendo a coragem de anunciar o que somos, **porque** somos e até onde podemos ir. Sim, **porque** rendidos a discursos, os mundos construídos por meio deles se tornam difíceis de serem abalados.” (Redação 24)*

A primeira ocorrência de **porque** introduz uma justificativa, embora esta não seja tão consistente como era de se esperar para o ato de fala que a precedeu. Na 2ª ocorrência, **porque** relaciona-se com o enunciado que o segue e não com o que o antecede, introduzindo uma idéia de explicação.

Dentre as trinta e uma redações selecionadas para análise, apenas uma (Redação 25) com nota geral acima da média utilizou o operador de explicação/justificativa **já que**, sendo portanto um caso raro. Conforme podemos constatar no trecho abaixo, está sendo usado corretamente para justificar a idéia expressa no enunciado anterior.

*“E este é o legado de uma metrópole para uma sociedade omissa, dona do país do futebol, **já que** cada povo tem o ópio que merece.*

4.3.4 Operadores de conclusão

No ensino de redação nas escolas, mais especificamente da dissertação, a orientação que prevalece é a de que se deve recorrer à segmentação do texto em três partes: introdução, desenvolvimento conclusão. A primeira parte deve ser composta por apenas um parágrafo; a segunda por dois e a terceira por um. Esta última, de preferência, deve vir marcada com a conjunção **portanto**. E está pronto o esquema para se fazer uma dissertação.

Apesar dessa constatação facilmente observável (apenas visualmente, sem mesmo chegar a ler os textos) nas redações de alunos de Ensino Médio, a maioria das redações analisadas nesta pesquisa não apresenta no parágrafo final o operador de conclusão **portanto**. Houve poucas ocorrências encontradas, e, dentre estas, a maioria está inadequada. Como vimos por ocasião das análises dos operadores de contrajunção - **contudo, entretanto/no entanto** - , estes são usados preferencialmente para introduzir a conclusão do texto, ocupando inclusive a posição inicial do parágrafo final da redação.

No trecho abaixo (**Redação 6**), por exemplo, observamos o conector **portanto** sendo utilizado, no mesmo trecho, expressando relações distintas:

“Há melhoras em diversos os setores no Brasil, que por sua vez têm sido significantes, o que nos torna otimistas em relação à nossa progressão.

Portanto, apesar de o Brasil ser influenciado por outras nações, culturalmente, economicamente e socialmente, independente de ser na sua descoberta pelos Europeus ou atualmente pelos Norte-americanos.

O importante é que nosso país está a caminho do futuro, conquistando, portanto o seu desenvolvimento, com a objetividade (...)”

No segundo parágrafo, o emprego do conector está inadequado, pois gera a expectativa de que irá introduzir um parágrafo conclusivo em relação ao anterior. Porém, isto não ocorre, gerando um enunciado desconexo, causado também pelo uso que o candidato faz do operador de contrajunção **apesar de**, devido à falta de um argumento que complemente a relação que este operador introduz.

O terceiro parágrafo não apresenta problemas. Nesse contexto, *portanto* está introduzindo uma conclusão com base na afirmação imediatamente anterior “(,,,) *nosso país está a caminho do futuro*”.

Um trecho da **Redação 8** ilustra um problema semelhante ao anterior:

“(...) Será que quando os portugueses aqui chegaram com suas caravelas, já não tinham conhecimento dessa terra e toda uma estratégia já traçada para a exploração. A resposta é sim.

Portanto, ocorreu um processo de exploração de quem chamaram colônia, ou seja, o Brasil, tal processo não beneficiou o país explorado, muito pelo contrário (...)”

Na transição entre os dois parágrafos o candidato usa o operador de conclusão justamente no momento em que ia começar a desenvolver seus argumentos, pois ele havia acabado de fazer a introdução de seu texto. Não há como recuperar, nos parágrafos anteriores, elementos ou idéias que sirvam de base para uma suposta conclusão no segundo parágrafo. O conector, na verdade, está introduzindo uma consequência das idéias expostas pelo enunciado anterior.

4.3.5 Operadores de disjunção

Praticamente, o único operador de disjunção utilizado pelos candidatos é o *ou*. Na maioria das ocorrências, funciona como operador lógico e tem valor inclusivo, ou seja, faz valer tanto o enunciado que o antecede, como o que o segue.

Construções disjuntivas não lógicas, em que o *ou* funciona como operador de discurso, foram pouco frequentes. Neste caso, os dois enunciados, embora se excluam mutuamente, orientam-se argumentativamente para a mesma tese, com a qual não resta ao “adversário” outra alternativa a não ser concordar, aderir ao posicionamento do outro. Entre os dois segmentos ou termos que esse operador relaciona deve haver um eixo semântico comum sobre o qual se dá a oposição entre eles (Oliveira, 1995).

A seguir, na **Redação 1**, temos uma ocorrência não muito usual, em posição inicial de parágrafo:

“Vemos no caso dos adolescentes de classe média alta que queimaram e mataram um índio, pois pensavam que era um mendigo, coitados, apenas brincavam.

Ou então, uma delegada que foi insultada com sua filha em um clube por ser negra.

Ou a falta de vontade política, como é o caso do nordeste (...)”

Podemos entender que o uso do operador **ou** marca uma relação de disjunção inclusiva entre os argumentos dos três parágrafos. Para mostrar que a justiça não é democrática, ele usa o exemplo dos adolescentes de classe média que queimaram e mataram um índio e não foram punidos, de uma delegada negra que sofreu discriminação racial e a própria falta de vontade política em relação à distribuição de terras no Brasil.

Este operador também é usado para inserir uma reformulação ou explicação de uma expressão, um enunciado ou de um termo utilizado anteriormente:

“Ainda hoje o Brasil enfrenta pressões de [inserção mundial], ou global, quando os EUA diplomaticamente impõe o NAFTA (...)”

No exemplo abaixo, retirado de uma redação com notas geral e de coesão acima da média, podemos observar um uso fortemente argumentativo desse conector:

“Afinal, faz quinhentos anos que o Brasil é Brasil? Ou faz 500 anos que lhe deram este nome e todas as outras coisas que o definem enquanto tal?” (Redação 24)

Nesse caso, não se trata de inclusão ou exclusão de argumentos, mas serve para fortalecer, para marcar o posicionamento do interlocutor diante de alguma idéia ou de algum fato expresso anteriormente.

4.3.6 Outras ocorrências problemáticas

No trecho abaixo (**Redação 9**), o autor do texto quis expressar uma determinada relação, mas não foi bem sucedido:

“Até hoje nosso país sofre as consequências da exploração sendo dependente dos países europeus.

Devido todos os fatores, o país vem melhorando, tentando fazer com que ele creça cada vez mais em meios de produtividade, trazendo planos atraentes (...)”

O candidato parece querer estabelecer uma relação de contrajunção para introduzir argumentos que favoreçam um ponto-de-vista contrário ao que estava sendo exposto até então. Entretanto, ao fazer uso incorreto de “*Devido (a) todos (esses) os fatores, o país vem melhorando*” (parênteses meus), houve uma incoerência tanto semântica quanto sintática, pois a expressão *devido a* introduz uma causa e não uma idéia de oposição. Se interpretado ao pé da letra, o trecho em questão seria contraditório: anteriormente o autor do texto só havia falado de coisas negativas e ao usar “devido a todos os fatores, o país vem melhorando”, pode nos dar a idéia de que por causa dos fatores negativos, o Brasil está melhorando.

Outro exemplo desse tipo retirado da **Redação 10** pode ser observado abaixo:

“O Brasil enfrenta muitas dificuldades econômicas e sociais, devido a sua vida, desde seu descobrimento, onde o país foi explorado pelos portugueses, onde seus habitantes, os índios, não foram respeitados como habitantes, e por isso, donos daquelas terras e também deste país.”

Na primeira linha desse trecho, temos uma relação de causa e consequência marcada adequadamente pelo uso de *devido a*. O enunciado anterior é a consequência e o posterior, a causa.

Na terceira linha, o uso da expressão de conexão *e por isso* entre os enunciados causa uma incoerência local, pois há uma ruptura na continuidade das idéias. Isso dificulta o cálculo do sentido que o autor do texto quis estabelecer entre as orações que *e por isso* relaciona. Esta “marca de conexão” poderia marcar uma relação de causa e consequência, mas o modo como as orações estão construídas impede que se estabeleça a coerência do trecho em questão. Se considerarmos apenas a relação de explicação incidindo sobre a palavra *habitantes*, a compreensão do trecho é estabelecida sem problema. Ou seja, por serem os primeiros habitantes, os índios deveriam ser considerados donos do país.

O conector do tipo lógico *uma vez que* apareceu raramente nas redações selecionadas. Praticamente, as únicas ocorrências apareceram dessa forma, e na mesma redação:

*“(…) o nosso país não sabe aproveitar a fauna e a flora que possui, podendo dar condições humana de vida. Até o que comemos vem de fora, **uma vez que** há comida apodrecendo em armazéns do governo.*

Certo que somos um país novo, mas será que o erro não vem do passado?

*Começando com a dívida feita por D. Pedro I que teve a derrubada de 70 milhões de árvores (‘pau-brasil’) **uma vez que** estas árvores quando chegaram na Inglaterra já não valiam tanto, pois a indústria de anilinas era a nova tecnologia (…)* (Redação 31)

O operador **uma vez** deve ser usado quando se deseja indicar uma relação de causalidade entre dois enunciados, um dos quais encerra a causa que acarreta a consequência expressa no outro. Nos exemplos acima, o conector está sendo usado de duas maneiras diferentes. Na primeira ocorrência, seu uso está inadequado, pois a relação entre os dois enunciados é de contrajunção, e os mesmos estão orientados para sentidos opostos. Se substituíssemos **uma vez que** nessa ocorrência, por conectores adequados à relação, os enunciados ficariam assim: “*Apesar de haver/Embora haja comida apodrecendo em armazéns do governo, até o que comemos vem de fora.*”

Na segunda ocorrência seu uso está estranho, mas não propriamente inadequado. O modo de organização dos enunciados sugere uma relação de causa e efeito. O operador de justificativa **pois** no trecho seguinte está introduzindo a causa do fato expresso no enunciado que **uma vez que** está introduzindo. O enunciado “*estas árvores quando chegaram na Inglaterra já não valiam tanto*” representa a consequência da causa introduzida pelo conector **pois** – “*a indústria de anilinas era a nova tecnologia*”. Se o conector **uma vez que** não tivesse sido usado, o trecho ficaria menos confuso porque apenas o uso do operador **pois** já garantiria a relação de causa e consequência que o autor do texto quis instaurar entre os enunciados. Apesar de seu uso, procedendo-se a um cuidadoso cálculo mental, consegue-se estabelecer um sentido para o trecho.

4.3.7 Redações sem conectores

Outro mecanismo de seqüenciação utilizado na organização textual, além do encadeamento por conexão que vinha sendo analisado até então, é chamado de

encadeamento por justaposição, que se caracteriza pela seqüenciação de enunciados encadeados, sem a explicitação da relação que se deseja estabelecer entre eles por meio de sinais de articulação tais como conectores, termos de relação, partículas de transição entre segmentos textuais. Nesse caso, cabe ao interlocutor, com base em seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos²³ suprir essa ausência, repondo mentalmente a marca faltante.

Vários textos analisados foram construídos dessa forma. Poucos foram os que não apresentaram sequer o conector *mas*, bastante freqüente em todo o *corpus*. Isso em si não representa um problema, visto que é possível identificarmos as relações entre os enunciados desde que os argumentos escolhidos sejam coerentes com aquilo que se quis expressar.

No entanto, isso não ocorre claramente em alguns dessas redações. O provável leitor dos textos assim construídos teria dificuldade em reconstruir a conexão faltante, mesmo pelo recurso a estratégias cognitivas, como as inferências, por exemplo. Segundo Koch (1997:20-30), as inferências configuram-se como

estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partilhando da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

Dentre as redações selecionadas para exemplificar construções sem conectivos, algumas delas não apresentam, com exceção do conector *e*, outros operadores comuns aos outros textos analisados tais como *mas*, *pois*, *portanto*. Não há nexos explícitos entre as orações, entre períodos e entre os parágrafos. O texto parece ser formado de comentários a respeito de um tema, com pouca ou nenhuma articulação entre eles, o que diminui ou até mesmo anula a força argumentativa do texto dissertativo.

Para exemplificar esse tipo de ocorrência, vejamos o trecho abaixo retirado da **Redação 16**:

²³ Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito de fatos do mundo), quer do tipo episódico (modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência (KOCH, 1997:27). Para uma descrição mais detalhada de outros sistemas de conhecimento acessados por ocasião do processamento textual, ver Koch (1997) e Koch e Travaglia (1993).

“Não se pode parar no Brasil, temos muito o que trabalhar, as crianças passando fome e sem estudo, querendo um dia olhar para trás e ver um Brasil diferente.”

A primeira oração *temos muito que trabalhar* parece servir de explicação da que a antecede; a terceira, quarta e quinta orações *as crianças passando fome e sem estudo, querendo um dia olhar para trás e ver um Brasil diferente* podem ser consideradas como base para a explicativa anterior.

Muitas vezes, a omissão dos itens coesivos causa ambigüidades no texto, uma vez que, a depender dos argumentos que o interlocutor escolhe, a possibilidade de relações entre os enunciados aumenta e, muitas vezes, não é tão clara. O recurso a certas formas verbais pode também causar problemas de ambigüidade. Veja-se, por exemplo, um caso de uso excessivo de gerúndio na **Redação 28**:

1 *O Brasil até aqui muito conquistou, poderes, conhecimentos tecnológicos, científicos,*
2 *governamentais, entrou no comércio europeu comercializando seus produtos, de início*
3 *o pau-brasil, que eram vendidos ao comércio exterior, o governo querendo que a*
4 *economia aumentasse comercializava a madeira, derrubando, devastando, acabando*
5 *com a nossa ecologia, o pau-brasil era vendido para pagar um empréstimo feito com o*
6 *mercado exterior, o governo querendo a privatização, dando oportunidade a*
7 *multinacionais a se instalarem aqui, com objetivo de novos empregos, aumento nas*
8 *classes sociais, a tecnologia em avanço, cientistas descobrindo coisas importantes para*
9 *o nosso mundo.*

O trecho acima, composto apenas por um período, é o primeiro parágrafo do texto. Basicamente, ele é todo formado por orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio, as quais podem expressar diferentes relações semânticas entre os enunciados. O único conector explícito é o operador lógico **para** (5ª linha), que introduz o fim a ser atingido pelo meio expresso no enunciado anterior.

A primeira forma de gerúndio utilizada – *comercializando* (linha 2) – pode ser interpretada como se estivesse introduzindo uma relação de mediação, equivalente a *para comercializar*.

Na linha 3, o gerúndio *querendo* introduz um argumento que vale como causa (*por querer*) para o enunciado posterior. Na linha 4, temos uma sequência de três gerúndios – *derrubando, devastando, acabando* –, os quais podem ser interpretados ou como modo de realização do fato expresso no enunciado imediatamente anterior, ou como suas consequências.

Na linha 6, as formas verbais *querendo* e *dando*, compõem, respectivamente, uma relação de causa e consequência; ou seja, *pelo fato de querer a privatização* (causa), *o governo dá oportunidades a multinacionais para se instalarem aqui* (consequência).

A sequência *descobrimos coisas importantes para o nosso mundo* (linhas 8 e 9) parece estar fazendo parte de uma relação de soma, em que estaria figurando como mais um objetivo a ser atingido através da *privatização* anteriormente citada.

Apesar de podermos “recuperar” o sentido do texto, de modo que seja coerente, a maneira como o locutor o teceu, apresenta problemas de coesão textual. Ou seja, apesar de ser coerente, ele não está coeso. O autor do texto ora refere-se ao passado, ora ao presente. Não que o fato em si seja problemático. O problema está no *como* ele faz isso. Numa mesma sentença, ele “mistura” as referências temporais, o que fica pior com o uso exclusivo do gerúndio, com maior probabilidade de gerar ambigüidade. O candidato inicia o trecho referindo-se ao presente, rapidamente faz uma incursão no passado do Brasil e, de repente, mistura tudo, como podemos ver nesse momento do texto: *o pau-brasil era vendido para pagar um empréstimo feito como o mercado exterior, o governo querendo a privatização, dando oportunidade a multinacionais a se instalarem aqui (...)*

No trecho abaixo, em que praticamente só aparece o conector *e*, podemos identificar algumas relações coesivas não marcadas linguisticamente:

- 1 “O processo de colonização dos portugueses ocorreu de forma bárbara e cruel com
- 2 relação ao nosso país. O Brasil acostumou-se desde o início a suportar diversos tipos
- 3 de discriminação e corrupções.
- 4 No Brasil, os colonizadores não tiveram nenhuma resistência, exploraram tudo e
- 5 todos,
- 6 destruíram uma cultura já existente e infiltraram outra.

6 *O brasileiro não possui uma cultura própria, tudo o que é consumido é estrangeiro, o*
7 *que agravou-se muito com a globalização. Importa-se de tudo, linguagens, roupas,*
8 *alimentação. Um país sem nenhuma cultura possui uma população desacreditada, no*
9 *que resulta em governos corruptos que deixam o país ainda mais decadente.*
10 *Hoje encontramos um país com sérios problemas de educação, desemprego, moradia,*
11 *assistência médica.” (Redação 15)*

Nesse texto, não há praticamente nenhuma marca explícita que marque relações entre os enunciados, a não ser o *e* (linhas 1, 3, 4 e 5). Entre os parágrafos também não há nenhum elemento que os articule, mostrando como as idéias estão interligadas. O texto apresenta problemas de coesão, no que diz respeito à paragrafação, pois há uma certa desarticulação entre os parágrafos. Mesmo assim, é possível depreender alguma relação entre as sentenças e mesmo entre os parágrafos.

No 1º parágrafo (linhas 1 a 3), há entre os períodos uma relação de causa – expressa na primeira oração – e de consequência, expressa na 2ª.

O segundo parágrafo (linhas 4 e 5) parece ser uma continuidade de uma série de consequências do processo de colonização, que começou a ser expressa no primeiro parágrafo.

O primeiro período do terceiro parágrafo (linhas 6 a 9) inicia-se mostrando a consequência da oração precedente – *o que agravou-se muito com a globalização*. A segunda oração – *tudo o que é consumido é estrangeiro* – pode ser interpretada como uma explicação ou especificação para o argumento anterior – o fato de o brasileiro não possuir uma cultura própria. A oração relativa *o que agravou-se muito com a globalização* prepara a introdução de uma consequência expressa no terceiro período – *importa-se de tudo, linguagens (...)*. O último período desse mesmo parágrafo veicula uma relação de causa (*um país sem cultura*) e consequência (*resulta em governos corruptos*), sinalizada até mesmo pela escolha lexical do autor do texto – *no que resulta*.

O 4º parágrafo (linhas 10 e 11) parece estar solto, desconectado dos demais. Entretanto, pelo tipo de argumento que seu autor utiliza, assemelha-se quanto ao valor semântico, à consequência expressa no final do parágrafo anterior; isso autoriza a interpretá-lo da mesma maneira. Para que essa relação ficasse mais clara, o candidato poderia ter apenas unido os 3º e 4º parágrafos.

A **Redação 7** parece uma “colcha de retalhos”, pois é toda formada por parágrafos de um só período. Apesar disso, há uma certa articulação entre eles, passível de ser percebida pelo leitor. Vejamos:

- 1 *“Perto dos 500 anos do descobrimento do Brasil descobrimos num trabalho dos*
- 2 *pesquisadores portugueses, espanhóis e franceses que o primeiro português a chegar no*
- 3 *Brasil foi Duarte Pacheco Pereira um navegador.*
- 4 *Isso apaga a história que conhecemos sobre Cabral.*
- 5 *Junto à história de Cabral também está indo, um pouco da alegria, da riqueza, dos*
- 6 *costumes do Brasil.*
- 7 *O Brasil vem enfrentando vários, confrontos, na política, na educação e na cultura, no*
- 8 *folclore e até na natureza.*
- 9 *Os nossos governantes, estão fechando os olhos a realidade, não estão querendo*
- 10 *enchergar a verdade, a dura verdade.*
- 11 *Gasta dinheiro que poderia ser apostado em escolas e hospitais, em coisas fúteis que*
- 12 *nosso país não tem necessidade.*
- 13 *Nossas escolas estão pobres em cultura, na televisão já não se vê mais programas*
- 14 *educativos.*
- 15 *E a nossa natureza que está cada vez mais em extinção.”*

O pronome anafórico *isso*, na 4ª linha está se referindo ao fato expresso em todo o parágrafo anterior: pesquisadores portugueses, espanhóis e franceses terem descoberto que o primeiro português a chegar no Brasil foi Duarte Pacheco Pereira. O 2º parágrafo, solto como se apresenta no texto, deveria, portanto, se juntar ao primeiro.

O 3º parágrafo (linhas 5 e 6) mostra, de certa forma, algumas consequências de se ter descoberto que não foi Cabral, mas outro navegador, o “descobridor” do Brasil.

No 4º parágrafo (linhas 7 e 8) é introduzido o argumento de que o Brasil vem enfrentando vários *confrontos* (problemas) em diversas áreas: educação, política, cultura, folclore e natureza. Nos parágrafos seguintes (linhas 9 a 15) o autor do texto, separadamente, exemplifica os problemas que o país apresenta em cada uma dessas áreas.

5.3 Conclusões

Pudemos notar algumas características recorrentes nos textos dos alunos. De maneira geral, quando os candidatos fazem uso de conectores, limitam-se ao operador de contrajunção *mas*, para marcar oposição e contraste; ao operador de conjunção *e*; ao conector de causa ou de explicação *pois/porque* e, para introduzir uma conclusão (principalmente no último parágrafo da redação), utilizam o *portanto*. Não há grandes problemas no uso do conector *e*, que se constitui num recurso mínimo de coesão, presente em outros tipos de texto e na língua oral.

A frequência de períodos compostos por coordenação e por orações coordenadas assindéticas é alta; a maioria das frases aparece justaposta e os candidatos não utilizam o grande repertório de conectores de que a língua portuguesa dispõe. Os parágrafos são escritos, geralmente, sem um elo formal entre eles, como se fossem apenas comentários que não fizessem parte de um texto dissertativo.

Essas observações são corroboradas por algumas conclusões a que LEMOS (1979) chegou, em uma pesquisa com redações de vestibulandos. A autora observou, na análise desses textos, que o candidato, na verdade, não desconhece os instrumentos gramaticais de coordenação e subordinação, mas sim suas regras de uso no discurso reflexivo. O mesmo pode ser dito em relação aos autores das redações analisadas neste capítulo, os quais, além de terem dificuldade de dominar as regras de uso do discurso reflexivo escrito, parecem desconhecer também as demais opções de conectivos que expressam um mesmo tipo de relação e, por isso, acabam repetindo, em todo o texto, o conector prototípico.

Atrelado a isso há o fato de o vestibulando tentar manipular um modelo estereotipado de discurso escrito com vistas a demonstrar um bom domínio da língua escrita ao seu examinador, na situação específica do vestibular. LEMOS (1988:75) descreve esse tipo de preocupação do aluno/candidato:

(...) em face da complexidade na dupla tarefa envolvida na produção do discurso escrito em geral e agravada em um contexto escolar pela superposição de interlocutores – interlocutor representado, professor representado como interlocutor e como examinador – o aluno lança mão da estratégia reparatória (estratégia de preenchimento). O recurso a um esquema formal aparente de discurso escrito e seu preenchimento com elementos que ele supõe pertencerem ao universo de conhecimentos e crenças de seus interlocutores superpostos parece, pelo menos em parte, derivado dessa situação.

Essas considerações da autora são suficientes para explicar a maioria das utilizações inadequadas dos conectores de contrajunção, característicos de textos dissertativos, especialmente quando os candidatos ousam usar aqueles que expressam a mesma relação que o *mas*, tais como *contudo*, *todavia*, *entretanto*, *porém*. Talvez também por não saberem que são equivalentes, muitas vezes utilizam esses conectivos de maneira inadequada, para expressar relações diferentes daquelas que lhes são peculiares.

O mesmo ocorre com o operador de explicação/justificativa *pois*, usado preferencialmente pelos alunos em detrimento do *porque*, comum à língua falada. Como os referidos conectores são raramente utilizados na língua falada, mesmo por pessoas de classes de maior prestígio social, os alunos aprendem na escola que os mesmos devem fazer parte do discurso argumentativo escrito.

Como vimos, há livros didáticos que trazem modelos ou esquemas de argumentação, por exemplo, mostrando quais os elementos linguísticos que o aluno deve utilizar para introduzir o texto dissertativo, para iniciar a exposição de seus argumentos, e para concluir suas idéias. Nesses modelos estão presentes as conjunções menos utilizadas na língua falada, as quais, muitas vezes, não fazem parte do repertório de recursos linguísticos que a maioria dos estudantes da rede pública de ensino domina para expressar determinadas relações de sentido entre porções maiores e menores do texto.

LEMOS (1979:62), ao explicar a grande quantidade de erros de uso de conjunções, atesta:

Isso equivale a dizer que o vestibulando, em geral, operaria sobre um modelo formal pré-existente a sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de seu discurso não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas”. O candidato ao vestibular enfrentaria a tarefa de elaboração como um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada ou inferida de textos-modelo.

De fato, os problemas revelados pela análise dos usos dos conectores nas redações mostram que, provavelmente, o principal fator de inadequação na construção do texto é a utilização, pelo vestibulando, de estratégias de preenchimento de um esquema formal previamente dado em sala de aula, pelo professor, baseado no conteúdo do livro didático (como já vimos, por exemplo, nos quadros de Sargentim). Esse arcabouço pode ser definido, tanto no nível do período, quanto no nível do parágrafo e do texto, pela tendência do vestibulando de manipular apenas um pequeno subconjunto de relações expressas por algumas conjunções mais recorrentes.

Os dados revelam ainda o imaginário do aluno sobre o “bem escrever”. Há uma tentativa de adequação a um padrão superficialmente construído, a um modelo institucionalizado pela escola, de se conformar a escrita à expectativa de algo mais complexo. Com isso, o aluno valoriza mais a forma de seu texto, relegando o conteúdo e as relações entre as idéias e fatos a um segundo plano. Qual a imagem de “bom texto” que o aluno tem? Os conectivos como *todavia*, *entretanto*, *no entanto*, *contudo* (contrajunção), *pois* (explicação/causa) são por ele utilizados na língua escrita, como um recurso de sofisticação e requinte.

Corrêa (1997:272) observou o modo pelo qual o próprio escrevente se representa em sua escrita. Dentre as características apontadas, aquelas que foram mais visivelmente percebidas nas análises das redações foram as de caráter reprodutor de uma prática instituída, ou seja,

a tentativa de alçamento à escrita formal e aos discursos estabilizados da instituição escolar; a auto-atribuição de uma posição, relativamente à suposição de lugares

específicos para o letrado/escrito tidos como institucionalmente definidos; a auto-atribuição de uma posição, relativamente à posição específica atribuída ao interlocutor – este numa região mais formal – em relação à língua; e as indicações metadiscursivas, por meio das quais o escrevente revela – em sua busca de alçamento, por tentativa ou por superação de um modelo (...)

Sabemos que o uso dos mecanismos coesivos deve ter por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. No entanto, como vimos em alguns exemplos, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto, visto possuírem funções bem específicas, não podendo ser usados sem que se respeitem tais convenções. Quando seu emprego estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de sequencialidade, o que dificultará a construção da coerência local pelo leitor/ouvinte.

Em função dos resultados obtidos, verifica-se a importância e urgência de um trabalho de diferenciação entre linguagem oral e escrita feito criticamente pelo professor de Língua Portuguesa. As atividades com a oralidade não devem apenas ser tomadas como atividades que objetivam desenvolver a competência dos alunos nas diversas modalidades de expressão oral, mas também como atividades que visam a propiciar a explicitação das diferenças entre a oralidade e a escrita, nos seus vários níveis de organização, bem como das diferentes circunstâncias que propiciam o uso desta ou daquela modalidade.

Por isso, seria necessário esclarecer o aluno sobre a complexidade da tarefa em questão, pela oposição entre o que é requerido do usuário da língua na modalidade oral e o que lhe é requisitado na modalidade escrita. O domínio das estruturas sintáticas da língua manifestado na atuação oral constitui então uma condição necessária, porém não suficiente, para o uso dessa estrutura na modalidade escrita.

Na prova de redação, na situação específica do vestibular, o vestibulando parece defrontar-se com uma tarefa para cuja execução não está preparado, e lança mão dos recursos de que já dispõe, a despeito de sua maior ou menor eficácia. Ele defronta-se, na verdade, com um duplo exercício: leitura e produção do texto. Além de demonstrar sua capacidade de expressar-se por escrito, selecionando para isso os recursos lingüísticos

adequados, deve também mostrar em seu texto as marcas de sua capacidade de recepção do texto escrito, representado pela coletânea que acompanha o tema da prova de redação.

Portanto, há uma necessidade premente de formar bons leitores, ou seja, alunos que sejam capazes de compreender o que ouvem, vêem ou lêem, de argumentar em favor de seu ponto de vista e de contra-argumentar; além disso, de serem capazes de expressar-se com clareza. Para conseguir tudo isso, é fundamental que o professor, principal responsável pelo processo ensino-aprendizagem, tenha uma idéia clara do que sejam a coesão e a coerência textuais. Entretanto, a realidade está um tanto longe desse ideal.

Algumas estratégias podem ser bastante úteis para o ensino/aprendizagem dos diferentes mecanismos coesivos, especialmente os conectores interfrásticos. KOCH (1992) sugere, por exemplo, que os alunos pratiquem exercícios de substituição de conectores por outros capazes de expressar a mesma relação, que escrevam paráfrases estruturalmente diferentes de pequenos textos, mantendo-se os mesmos tipos de relação, ou ainda, que alterem nos mesmos textos, determinadas relações através do uso de diferentes conectores. Essas são apenas algumas dentre várias outras sugestões dadas pela autora.

O ensino claro e eficiente desses mecanismos depende de uma adequada preparação do professor. Como principal responsável pelo processo de ensino/aprendizagem, ele precisa ter acesso a cursos de extensão, a materiais didáticos que forneçam informações e conhecimentos que o capacitem a melhor orientar seus alunos, não somente *sobre* a importância de se construir um texto coeso e coerente, mas principalmente sobre de que *modo*, através de que mecanismos e estratégias eles podem fazer isso.

Ele deve, enfim, ser capacitado para proceder a um trabalho de destrinchamento dos elementos linguísticos que contribuem para o estabelecimento da coesão em textos efetivos; deve ser capaz de analisar os textos de seus alunos, o modo de funcionamento das estruturas linguísticas, do direcionamento de sua argumentação (para esta ou aquela conclusão), ou seja, de como os elementos gramaticais da língua podem servir a diferentes maneiras de dizer e significar, enfim de interagir.

O professor deve estar habilitado a efetuar um trabalho de reconhecimento das estruturas linguísticas utilizadas nos processos coesivos de referência e de seqüenciação, sendo capaz de identificá-los e de mostrar seu funcionamento não somente nos textos dos

alunos, mas também em qualquer outro com o qual ele tenha contato não apenas no âmbito escolar, mas em outras esferas.

Junto com o aluno, ele deve trabalhar sobre o texto, reconhecendo que ele não é uma simples somatória de frases, atentando para sua estrutura, para a escolha dos elementos lexicais, para os recursos expressivos e de coesão, para os aspectos de relevância e coerência, para os processos de seleção das informações e de outros elementos que possibilitam a construção do sentido do texto. O contato com os diversos tipos de textos e de gêneros textuais deve levar o aluno a refletir e operar sobre a seleção dos recursos expressivos, a adequá-los aos propósitos que se tem ao falar/escrever e à situação em que esses atos são produzidos. Essas atividades de operação e reflexão, para que surtam resultados satisfatórios, devem perpassar todas as séries, do Ensino Fundamental ao Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não podermos estabelecer uma relação direta entre os dados analisados – redações, as respostas dos professores ao questionário e os livros didáticos – o quadro delineado pelas análises pode representar uma tendência do que ocorre atualmente em termos de tratamento dado ao estudo da coesão textual no Ensino Médio.

Ao avaliarmos os livros didáticos, as respostas dos professores ao questionário, e as redações dos alunos de escola pública, não podemos perder de vista a influência dos Novos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, bem como de vestibulares como o da Unicamp, em cujos critérios de correção está incluída a avaliação da coerência e da coesão textuais.

Mesmo que ainda tímido, há um movimento tanto por parte dos autores de livros didáticos, como por parte dos professores, a fim de adequarem sua abordagem de ensino, sua didática, seu conteúdo, a esses parâmetros e tendências. Mesmo assim, é difícil, em curto prazo, que os professores se instrumentalizem de forma adequada, visando a ensinar o aluno de modo a formá-lo tanto para o trabalho como para a vida, como um cidadão integrado na sociedade, consciente de seus deveres e direitos.

Como a escola é o lugar privilegiado da institucionalização do “saber coletivo”, ou seja, é no âmbito escolar que se dá o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, o papel do professor é fundamental. Como, então, ele deve conciliar o estudo gramatical da língua portuguesa à produção textual de modo a auxiliar seus alunos a construir textos coesos e coerentes? Como os livros didáticos podem contribuir com a tarefa do professor? As considerações seguintes, ao mesmo tempo que retomam as causas de alguns problemas detectados no ensino de Língua Portuguesa, sugerem algumas mudanças para que o quadro atual na escola média possa ser mudado, no que diz respeito, principalmente, ao ensino da coesão textual.

Sabemos que o ensino claro e eficiente dos mecanismos coesivos depende de uma adequada preparação do professor de Língua Portuguesa, que precisa ter acesso a cursos de especialistas no assunto, a materiais didáticos que forneçam informações e conhecimentos que o capacitem a melhor orientar seus alunos, não somente *sobre* a importância de se

construir um texto coeso e coerente, mas principalmente sobre de que *modo*, através de quais *mecanismos* e *estratégias*, eles podem fazê-lo.

Entretanto, a maioria dos professores que lecionam na rede pública ainda não estão suficientemente preparados. Percebe-se que as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não comunicam ou que são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. Há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. O problema reside no como ensiná-las, em razão do ato comunicativo. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese.

Enquanto o professor se colocar na posição privilegiada do que sabe e tem para doar e informar, e o aluno na de quem recebe e se cala, não será possível ensinar e aprender com sucesso. A reflexão sobre sua prática é fundamental para propor o quê, como e para quê ensinar. O professor de Língua Portuguesa deve sofrer uma mudança de postura frente ao ensino, levando em consideração a concepção que se tem de linguagem e do que é ensinar língua materna. Deve ter em mente a importância de seu papel como professor, pois a língua portuguesa é a matéria chave para se pensar, escrever e refletir sobre as demais matérias de estudos (disciplinas escolares), ou seja, ela é um dos instrumentos de apropriação do saber.

O poder de decisão do professor tem-se ampliado, pois cabe a ele definir e organizar o conteúdo programático de suas turmas, bem como as formas de desenvolvê-lo. Infelizmente, muitas vezes, a liberdade de ação não sai do campo teórico, pois limitações de ordem prática impedem seu livre exercício.

Para que a escola média efetivamente cumpra seu papel dentro do contexto dos novos parâmetros curriculares é preciso que esta ofereça condições de interlocução oral e escrita, sem preconceitos lingüísticos de qualquer tipo. Como dizem Abaurre et al. (1998:7)

é necessário proporcionar oportunidades para que as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas aconteçam. Atividades de uso, contextualizado e real, da linguagem oral e escrita e atividades de reflexão e análise que tomem como

objeto textos orais e escritos, entendidos como materialização/produto de atividade de interlocução significativa.

Dessa forma, devem ser descartados o trabalho com unidades linguísticas descontextualizadas e o trabalho que concebe a metalinguagem como um objetivo em si mesmo. Os parâmetros curriculares apontam a importância de se considerar o texto como unidade básica da linguagem verbal, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.

Os parâmetros preconizam ainda que o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem.

Assim, deve-se considerar que, para ser bem sucedido na produção de textos, o aluno deve ainda ter *o que dizer e para quem dizer*; essa prática deve ser significativa para ele. Britto (1997:14) sabiamente observou que *a produção de textos com finalidade explicitamente didática conduz a uma confusão conceitual, a uma vivência empobrecida do fenômeno linguístico e a uma concepção equivocada de linguagem e de conhecimento*.

Tendo isso em vista, o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção de ensino destaca a natureza social e interativa da linguagem em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

O trabalho do professor, portanto, deve centrar-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, como por exemplo, a nomenclatura gramatical, devem ser relegados a um segundo plano. O estudo da gramática passa, dessa forma, a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos.

O ensino de língua portuguesa deve, portanto, ir além das análises morfológicas e sintáticas, das classificações e nomenclaturas. O professor deve ser capaz, ele mesmo, de reconhecer, para poder então explorar juntamente com o aluno, a riqueza e a variedade dos recursos lingüísticos em atividades de ensino gramatical diretamente relacionadas ao uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa.

Cabe-lhe também estimular um trabalho de construção e transformação dos textos, mediante diferentes operações gramaticais, sem limitar-se a um modelo de descrição gramatical; preocupar-se com os fenômenos da linguagem e da língua, para desenvolver no aluno a sensibilidade para a análise lingüística, levando-o a descobrir muitos fatos gramaticais que nem desconfiava que existissem.

Sabemos que geralmente os professores de Língua Portuguesa atuam no processo de ensino-aprendizagem ancorados no livro didático. Espera-se, então, que este material seja um meio potencial de renovação do ensino e seja baseado nos resultados de pesquisas lingüísticas aplicadas. De fato, os livros didáticos mais recentes já incorporaram em seu conteúdo, por exemplo, textos que utilizam modalidades lingüísticas informais, como gíria, linguagem familiar, etc., seja em forma oral ou escrita. Como vimos nesse capítulo, alguns apresentam uma gama variada de gêneros textuais, textos de diferentes opiniões e ponto-de-vista sobre um mesmo assunto/tema. Outros tratam do tema coesão e coerência com explicações e exemplos de textos efetivos e não de frases isoladas.

Entretanto, o professor de escola pública não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente dessas e outras inovações. Ele aceita a dependência do livro didático, mas exige em contrapartida um livro que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e estratégias ao mínimo, deixando de lado aqueles aspectos para os quais ele não foi suficientemente preparado no decorrer de sua formação como professor. Dessa forma, o ensino da nomenclatura gramatical é privilegiado em detrimento de um trabalho com a linguagem e suas mais diversas manifestações no texto, com o texto e a partir dele.

ILARI (1992:106-107) tenta explicar porque esse ciclo não fecha, perpetuando essa dependência entre livro didático e professor:

Obrigado por uma série de pressões salariais e burocráticas a adotar jornadas de trabalho 'íntegras', nosso professor de Português não dispõe de condições físicas para planejar independentemente sua atuação junto às classes, ou para avaliá-las durante o seu desenvolvimento; seu único momento de decisão é a escolha do livro didático, e essa mesma escolha se faz mais em função de suas limitações de formação, do que em função dos reais interesses de seus alunos.

A relação que desde há muito se estabeleceu entre o livro didático e a prática pedagógica interfere intensamente no estabelecimento dos conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na própria dinâmica do cotidiano escolar. Britto (1997:4) arrola algumas razões para esse vínculo entre a educação regular e o livro didático: *a própria estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa*, em que o livro didático é visto como produto do processo de massificação do ensino, em que a forte expansão das vagas criou a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, o que promoveu condições de trabalho precárias e formação profissional deficiente. Isto obriga, muitas vezes, os professores a buscarem formas de facilitação e de suporte para sua atividade docente.

Outro razão é o fato de o livro didático ser visto como portador dos conhecimentos produzidos em instâncias acadêmicas, de modo que seu conteúdo reflita uma *espécie de consenso social daquilo que todo cidadão deve saber*.

Esses e outros fatores fazem com que o livro didático, ao apresentar-se como curso pronto, assuma responsabilidades antes atribuídas aos professores, como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração de exercícios. Britto (1997) constatou ainda que o livro didático deixou de ser apenas um instrumento auxiliar à prática pedagógica do professor para tornar-se um modelo de ensino. Até mesmo a estrutura e organização das aulas de português são praticamente idênticas às do livro didático.

Disso decorre o fato de o professor não abordar temas como coerência e coesão em suas aulas de produção de texto. Se o principal método de ensino desconsidera essas noções, é muito mais cômodo segui-lo e não preocupar-se com aspectos não veiculados por este. O professor supõe que haja no livro didático todo o conteúdo necessário para suprir as necessidades de aprendizagem de língua portuguesa de seus alunos e "lava as mãos" quanto ao que eventualmente tiver sido deixado de lado.

Apesar de todas as orientações a respeito, desde as propostas curriculares da década de 70, até os parâmetros curriculares atuais, verifica-se ainda uma lacuna entre as aulas de gramática e as aulas de redação, derivada pela própria maneira de o professor lidar com os conteúdos de língua portuguesa, que se dá de forma fragmentada. Como já vimos, privilegia-se, nas aulas de gramática, o domínio da terminologia (a metalinguagem) para, por exemplo, classificar orações, bem como as conjunções. Entretanto, no momento em que o aluno é convocado a escrever, “fazer uma redação”, continua a mesma cobrança feita nos exercícios estruturais e de nomenclatura.

O ensino da gramática, muitas vezes, se dá baseando-se em frases isoladas, ao passo que na redação, o aluno é avaliado em função da capacidade que ele deveria ter adquirido de articular suas idéias e argumentos através de orações, períodos e sentenças interligados e inter-relacionados. Como constatamos por ocasião das análises das redações, o ensino feito dessa maneira não surte o efeito desejado. Os alunos não fazem nem uma coisa, nem outra. Apresentam problemas de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, etc., e de uso dos recursos da coesão textual.

Sabe-se que a prática de ensino de língua materna do professor está profundamente vinculada ao modo como ele concebe a linguagem. Daí a importância de o professor ter acesso às pesquisas lingüísticas e às recentes teorias a respeito, que visam descrever e explicar a interação humana por meio da linguagem, ou seja, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos.

ILARI (1992:103), ao discutir o papel da Lingüística no ensino de língua materna, observa que, apesar de terem se iniciado no Brasil, em meados da década de 60, os estudos lingüísticos empreendidos ainda não provocaram alterações profundas nos hábitos dos professores de português. Esse fato é, então, explicado por ele:

Indagar por que a Lingüística contribui tão pouco para alterar os hábitos do ensino equivale em grande parte a constatar a ineficiência dos mecanismos que têm assegurado a mediação entre a pesquisa lingüística, a cargo da Universidade, e o Ensino Secundário. Os mecanismos mais importantes têm sido, infelizmente, mecanismos que atingem o professor secundário não durante seu exercício profissional, e ainda assim o fazem de maneira eventual.

Isso requer uma mudança nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, para que estes sejam devidamente instruídos para compreender e aplicar os conceitos de coesão e coerência em sua própria prática de leitura e produção de texto, para então estar aptos a orientar seus alunos para fazerem o mesmo. O professor de Língua Portuguesa necessita estar suficientemente instrumentalizado para ensinar seus alunos a reconhecer os mecanismos coesivos que estabelecem relações de sentido entre segmentos maiores e menores do texto; que fazem remissão a referentes textuais ou que possibilitam ao leitor fazer inferências a partir de conteúdos explícitos/implícitos.

Porém, como afirma KOCH (1990), muitas vezes, o professor não precisa falar explicitamente de coesão textual; ele pode fazer grandes modificações em sua metodologia de ensino de produção e compreensão de textos, baseando-se nas descobertas da Linguística Textual sobre coesão e coerência, sem usar o jargão dessa ciência, nem fazer qualquer referência teórica ao assunto para seus alunos de 1º e 2º graus.

No processo de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, é preciso também levar em consideração as condições de produção e leitura de textos e de tudo o que afeta os efeitos de sentido possíveis, para que o aluno possa exercitar a capacidade de selecionar entre os recursos possíveis da língua os mais adequados à consecução de seu propósito comunicativo, com tudo o que isto possa implicar, tanto na produção quanto na recepção de textos. Dessa forma, o professor poderá fazer uma real integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna: ensino de gramática, de leitura, produção de textos, ao contrário da prática não textual em que eles quase sempre se mostram sem qualquer inter-relação.

Segundo Travaglia (1999), é preciso propiciar ao aluno o contato e o trabalho com textos utilizados em situações de interação comunicativa o mais variadas possível, pois, já que a comunicação acontece sempre por meio de textos e que o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

Dai se deduz a importância de uma teoria que trata especificamente do texto e o vê como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam

em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos, ou seja, para a realização de seus propósitos mediante o estabelecimento de efeitos de sentido, por meio da mobilização de recursos lingüísticos que, em seu conjunto, constituem texto. É isto que tem dado à Lingüística Textual um papel especial dentre as disciplinas lingüísticas no que respeita a fornecer subsídios para o ensino de língua.

O presente trabalho terá cumprido seus objetivos se puder levar o professor de língua portuguesa a refletir sobre sua prática de ensino, especialmente no que diz respeito à construção do texto escrito. O tipo de análise de redações aqui empreendido poderá levá-lo a deslocar sua atenção de aspectos textuais puramente normativos, para os fatos da língua, para a maneira como os elementos lingüísticos e expressivos podem ser utilizados na construção de um texto claro e coeso, com vistas à obtenção de certos efeitos de sentido, segundo o objetivo de seu produtor.

Conseqüentemente, o professor estará apto não só para apontar problemas de coesão e coerência nos textos de seus alunos, como nomear esses problemas, indicar o que os gerou: se o conectivo escolhido não expressa a relação pretendida, se foi o uso ambíguo de um pronome, se foi a escolha lexical inadequada.

O exposto aqui não deve ser visto apenas como uma crítica ao atual estado do ensino de Língua Portuguesa na escola média, mas como uma tentativa de levar, direta ou indiretamente os envolvidos nesse processo – alunos, professores e autores de livros didáticos – a ponderarem, a partir dos fatos apresentados, sobre a urgente necessidade de mudança, tanto no ensino de gramática, como na produção de textos.

A constante formação do professor em serviço, sua tomada de consciência de que sempre há o que aprender e uma maior criticidade em relação aos materiais didáticos que adota como apoio para sua prática pedagógica, são o primeiro passo para a produção de mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa.

Como vimos, os parâmetros curriculares atuais procuram sintetizar as orientações provenientes de pesquisas lingüísticas; também, vários livros didáticos já as incorporaram na estrutura e organização de seu conteúdo. A grande lacuna está no *como* o professor pode realizar seu trabalho de modo condizente com os objetivos propostos pelos parâmetros e que reflita os resultados de pesquisas, especialmente as da área de Lingüística Textual.

Por isso, embora não tenham sido propostas aqui metodologias de ensino que efetivamente consigam resolver os problemas detectados, espera-se que este trabalho possa contribuir para mudar o quadro atual do ensino de coesão textual na escola média da cidade de Campinas. Esta pesquisa poderá fornecer subsídios para o desenvolvimento de novas metodologias, que visem a instrumentalizar o professor desde sua formação até sua prática em sala de aula.

ABSTRACT

Based on argumentative compositions made by students coming from public schools in Campinas for UNICAMP's 1999 entrance exam (Vestibular), on textbooks and grammars adopted in school and on a questionnaire about cohesion and coherence, I try to make a picture of the teaching of these two textuality factors in high school today.

As to school books, results show that when authors mention the term 'cohesion' either they do so superficially, without further detail or they use co-related terms, such as interdependence, connection, concatenation. In a few books, on the other hand, authors state the importance of cohesion and coherence as textuality factors and also give some examples and explanations.

In the questionnaires, most of the teachers' answers to what cohesion and coherence mean were considered inadequate, showing that they are not prepared to work with these factors when dealing with the process of text production and reception in the classroom, thus hindering the students' performance in these areas.

The data concerning UNICAMP's entrance-exam compositions show the existence of an imaginary of the students about "good writing". There is an attempt of adequacy to a superficially-built pattern, of suiting writing into something more complex. This fact, added to the ignorance of the relations proper to some connectives less used in oral speech, leads the student to build sentences with operators which are inadequate to express the desired relations, thus causing local incoherence.

The study of these three kinds of data – compositions, books and questionnaires – can possibly in the future provide subsidies to the development of new methods and/or techniques so that the high school student can build a text which is coherent and cohesive, not only meeting the demands of highly-considered entrance exams such as that of Unicamp but also using them in other areas in which mastering written language is necessary.

KEY-WORDS: *cohesion, coherence, teacher, school book, composition.*

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, Maria Bernadete M. *et. al.* “Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular.” In: **Leitura: teoria & prática**, Associação de Leitura do Brasil, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz X. Coesão e Coerência em Narrativas Escolares Escritas. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.
- BEAUGRAND & DRESSLER. Introduction to Text Linguistics. 2ª imp., Londres, Longman, 1983.
- BRITTO, Luiz Percival L. “A concepção de língua e gramática nas produções didáticas.” In: **Leitura: Teoria & Prática**, nº 29, ano 16, junh./97, p. 3-14.
- BROWN, Gillian & YULE, George. Discourse Analysis. Cambridge. Cambridge University Press, 1983.
- CHAROLLES, M. “Text connexity, Text coherence and Text Interpretation Processing”. In E. Sözer, (ed.) Text connexity and Text Coherence. Hamburg, Burke, 1985.
- CHAROLLES, Michel *et alli*. O Texto: Leitura & Escrita. Campinas: Pontes, 2ª ed. revisada (Org. e Revisão Técnica da Tradução: Charlotte Galves, Eni Puccinelli Orlandi, Paulo Otoni), 1997.
- CONTE, Maria-Elisabeth, PETÖFI, János S., SÖZER, Emel. Text and Discourse Connectedness. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1989.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita. Dissertação de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, 1997.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FÁVERO, Leonor L. Coesão e Coerência Textuais. São Paulo: Editora Ática, (Série Princípios), 1991.

- FÁVERO, Leonor L. e KOCH Ingedore G. V. Linguística Textual: Introdução. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 1998.
- FURLAN, Francisco A. & ABAURRE, Maria Bernadete M. & ABAURRE, Maria Luíza M. Vestibular Unicamp - Redação. São Paulo: Editora Globo, 1993.
- GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.
- GIORA, Rachel. Segmentation and segment cohesion: On the thematic organization of the text. IN **TEXT (Volume 3-2)**, Amsterdam: Mouton Publishers, 1983.
- GUIMARÃES, Eduardo. Texto e Argumentação: um estudo de conjunções do Português. Campinas: Pontes, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Rugaia. Cohesion in English. London, Longman, 1976.
- ILARI, Rodolfo. A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KOCH, Ingedore G. V. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. A Coesão Textual. 6ª ed., São Paulo: Editora Contexto, 1993.
- _____. O Texto e a Construção dos Sentidos. São Paulo: Editora Contexto, 1997.
- _____. "A articulação entre orações no texto" In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, (28):9-18, Jan/Jun., 1995.
- _____. "A atividade de produção textual" In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, vol. 24, Jan./jun. 1993.
- _____. "Aquisição de escrita e textualidade". In: Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, (29): 109-117, Jul./Dez. 1995.
- _____. "Cohesion y Coherencia: Verso y Reverso" In: MORPHE – CIENCIAS DEL LENGUAJE, v.9/10, p.309-320, 1995.

- _____. "Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos". In: **Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. 2ª ed., Porto Alegre: Mercado Aberto (Novas Perspectivas, 11), 1992.
- _____. "O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil". In: D.E.L.T.A, vol. 15, nº especial, 1999 (167-182).
- _____. "Principais mecanismos de coesão textual em português". In: **Cadernos de Estudos Linguísticos 14**. Campinas: IEL/UNICAMP, 1988.
- KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A Coerência Textual. 7ª ed., São Paulo: Editora Contexto, 1996.
- _____. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEMO, Cláudia T. G. "Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões." In: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo: SE/CENP, v.3, 1988.
- _____. "Redações no vestibular: algumas estratégias." In Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (23): 61-71, dezembro de 1977.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linguística de Texto: o que é e como se faz. Recife: UFPE, Série Debates 1, 1983.
- MCCUTCHEN, Deborah e PERFETTI, Charles A. Coherence and connectedness in the development of discourse production. IN **TEXT 2 (1-3)**, Amsterdam: Mouton Publishers, 1982.
- OLIVEIRA, Helênio F. de. "Os conectores da disjunção" In Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, (28):45-58, Jan./Jun. 1995.
- PAIVA, Maria da Conceição de. "Cláusulas causais: iconicidade e funcionalidade" In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, (28):59-68, Jan./Jun. 1995.

- PÉCORA, Alcir. Problemas de Redação. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SANTOS dos, Leonor W. (org.) Discurso, Coesão, Argumentação. R.J: Oficina do Autor, Série Investigações Linguísticas, volume 1, 1996.
- SILVA, Jane Q. G. “Gênero discursivo e tipo textual”. In: SCRIPTA, Belo Horizonte, vol. 2, nº 4, p. 87-106, 1º semestre de 1999.
- SMITH, Raoul N. e FRAWLEY, William J. Conjunctive cohesion in four English genres. IN TEXT 3 (4), Amsterdam: Mouton Publishers, 1983.
- SÖZER, E. Text connexity, text coherence: aspects, methods, results. Hamburg: Buske, 1983.
- RODRIGUES, Andréa. “Os níveis de atuação do *mas* no discurso” In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, (28):37-44, Jan/Jun. 1995.
- RUIZ, Eliana D. Como se corrige redação na escola. Dissertação de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, 1999.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. GRAMÁTICA E INTERAÇÃO: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 1999.
- _____. “A relação entre os recursos linguísticos de coesão e a variação de coerência.” In: SCRIPTA, v. 2, nº 4, p. 54-75, 1º sem./1999.

OBRAS UTILIZADAS NA ANÁLISE

Livros didáticos:

CADORE, Luís A. Curso Prático de Português. São Paulo: Ática, 7ª ed., 1998.

CEREJA, William R., MAGALHÃES, Thereza C. Português: Linguagens. Volumes 1,2,3, São Paulo: Atual, 1994.

De NICOLA, José. Língua, Literatura e Redação. São Paulo: Scipione, Ed. rev. e ampl., 1998, Volumes 1, 2 e 3.

FARACO & MOURA. Língua e Literatura. 2º Grau, Volume Único, São Paulo: Ática, 1998.

LEITE, Ricardo *et al.* Novas Palavras. São Paulo: FTD, 1997, Volumes 1, 2 e 3.

PELLEGRINI Tânia, FERREIRA Marina. Palavra e Arte. Volumes 1,2,3, São Paulo: Atual, 1996.

SARGENTIM, Hermínio. Língua Portuguesa no Ensino Médio. São Paulo: IBEP, Companhia Editora Nacional, 2000.

Gramáticas:

CEGALLA, Domingos P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

FARACO & MOURA. Gramática. São Paulo: Ática, 1999.

MATEUS, Maria Helena M., Ana M. BRITO, Inês DUARTE, Isabel H. FARIA. Gramática da Língua Portuguesa. 3ª ed., Lisboa: Editorial Caminho, 1989.

PASQUALE Cipro N. & INFANTE, Ulisses. Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 1998.

ANEXO 1

TEMA A

O Brasil está em vias de completar cinco séculos de existência aos olhos do mundo europeu. São os já conhecidos 500 anos de seu descobrimento, que serão comemorados oficialmente em abril de 2000. Como em qualquer data importante, o momento é oportuno para um balanço e uma reflexão. O balanço poderia resultar muito parcial, se se prendesse exclusivamente a fatos econômicos e a dados sociais circunstanciais. Por isso, faz-se necessário, neste caso, considerar a questão de quem somos hoje. Tendo isso em mente, e contando com o apoio obrigatório dos fragmentos abaixo, escreva uma dissertação sobre o tema

500 anos de Brasil

1. Esqueça tudo o que você aprendeu na escola sobre o descobrimento do Brasil. (...) A dois anos das comemorações oficiais pelos 500 anos de descobrimento do Brasil, os últimos trabalhos de pesquisadores portugueses, espanhóis e franceses revelam uma história muito mais fascinante e épica sobre a chegada dos colonizadores portugueses ao Novo Mundo. O primeiro português a chegar ao Brasil foi o navegador Duarte Pacheco Pereira, um gênio da astronomia, navegação e geografia e homem da mais absoluta confiança do rei de Portugal, D. Manuel I. Duarte Pacheco descobriu o Brasil um ano e meio antes de Cabral, entre novembro e dezembro de 1498. (...) As novas pesquisas sobre a verdadeira história do descobrimento sepultam definitivamente a inocente versão ensinada nas escolas de que Cabral chegou ao Brasil por acaso, depois de ter-se desviado da sua rota em direção às Índias. (ISTO É, 26 de novembro de 1997.)

2. ... a despeito de nossa riqueza aparente, somos uma nação pobre em sua generalidade, onde a distribuição do dinheiro é viciosa, onde a posse das terras é anacrônica. Aquele anda nas mãos dos negociantes estrangeiros; estas sob o tacão de alguns senhores feudais. A grande massa da população, espoliada por dois lados, arredada do comércio e da lavoura, neste país essencialmente agrícola, como se costuma dizer, moureja por ali abatida e faminta, não tendo outra indústria em que trabalhe; pois que até os palitos e os paus de vassoura mandam-lhe vir do estrangeiro. (...) povo educado, como um rebanho mole e automático, sob a vergasta do poder absoluto, vibrada pelos governadores, vice-reis, capitães-mores e pelos padres da companhia; povo flagelado por todas as extorsões – nunca fomos, nem somos ainda uma nação culta, livre e original. (Romero, Sílvio. História da Literatura Brasileira. 1881.)

3. O Brasil surge e se edifica a si mesmo, mas não em razão do designio de seus colonizadores. Eles só nos queriam como feitoria lucrativa. Contrariando as suas expectativas, nos erguemos, imprudentes, inesperadamente, como um novo povo, distinto de quantos haja, deles inclusive, na busca de nosso ser e de nosso destino. (...) Somos um povo novo, vale dizer um gênero singular de gente marcada por nossas matrizes, mas diferente de todas, sem caminho de retorno a qualquer delas. Esta singularidade nos condena a nos inventarmos a nós mesmos, uma vez que já não somos indígenas, nem transplantes ultramarinos de Portugal ou da África. (Ribeiro, Darcy. O Brasil como problema. 1995.)

4. Não conhecemos proletariado, nem fortunas colossais que jamais se hão de acumular entre nós, graças aos nossos hábitos e sistema de sucessão. Nem argentarismo, pior que a tirania, nem pauperismo, pior que a escravidão. (...) O Brasil jamais provocou, jamais agrediu, jamais lesou, jamais humilhou outras nações. (...) A estatística dos crimes depõe muito em favor dos nossos costumes. Viaja-se pelo sertão sem armas, com plena segurança, topando sempre gente simples, honesta, servil. Os homens de Estado costumam deixar o poder mais pobres do que nele

entraram. Magistrados subalternos, insuficientemente remunerados, sustentam terríveis lutas obscuras, em prol da justiça, contra potentados locais. (...) Quase todos os homens políticos brasileiros legam a miséria a suas famílias. (Affonso Celso. Porque me ufano de meu país. 1900.)

5. (...) Se tu vencesses Calabar! / Se em vez de portugueses, / ? holandeses!? / Ai de nós! / Ai de nós sem as coisas deliciosas que em nós moram: / redes, / rezas, / novenas, / procissões, ? / e essa tristeza, Calabar, / e essa alegria danada, que se sente / subindo, balançando, a alma da gente. / Calabar, tu não sentiste / essa alegria gostosa de ser triste! (Lima, Jorge de. Poesia Completa, vol. 1.)

6. O pau-brasil foi o primeiro monopólio estatal do Brasil: só a metrópole podia explorá-lo (ou terceirizar o empreendimento). Seria, também, o mais duradouro dos cartéis: a exploração só foi aberta à iniciativa privada em 1872, quando as reservas já haviam esgotado brutalmente. Exploração não é o termo: o que houve foi uma devastação, com a derrubada de 70 milhões de árvores. Como que confirmando a vocação simbólica, o pau-brasil seria usado, em setembro de 1826, para o pagamento dos juros do primeiro empréstimo externo tomado pelo Brasil. Ao deparar com o Tesouro Nacional desprovido de ouro, D. Pedro I enviou à Inglaterra 50 quintais (3t) de toras de pau-brasil para leiloá-las em Londres. A esperança do Imperador de saldar a dívida com o “pau-de-tinta” esbarrou numa inovação tecnológica: o advento da indústria de anilinas reduzira em muito o valor da árvore-símbolo do Brasil. Os juros foram pagos com atraso. Em dinheiro, não em paus. (Bueno, E. (org). História do Brasil. Empresa Folha da Manhã. 2ª ed. 1997.)

7. Jamais se saberá com certeza, mas quando os portugueses chegaram à Bahia, os índios brasileiros somavam mais de 2 milhões - quase três, segundo alguns autores. Agora, dizimados por gripe, sarampo e varíola, escravizados aos milhares e exterminados pelas guerras tribais e pelo avanço da civilização, não passam de 325.652 - menos do que dois Maracanãs lotados. (...) A idade média dos índios brasileiros é de 17,5 anos, porque mais da metade da população tem menos de 15 anos. A expectativa de vida é de 45,6 anos, e a mortalidade infantil é de 150 para cada mil nascidos. Existem pelo menos 50 grupos que jamais mantiveram contato com o homem branco, 41 dos quais nem sequer se sabe onde vivem, embora seu destino já pareça traçado: a extinção os persegue e ameaça. (Bueno, E. (org). História do Brasil. Empresa Folha da Manhã. 2ª ed. 1997.)

8. Há um Código de Defesa do Consumidor, há leis que cuidam do racismo, do direito de greve, dos crimes hediondos, do juizado de pequenas causas, do sigilo da conversação telefônica, da tortura, etc. O país cresceu. (Carvalho Filho, L. F. Folha de S. Paulo. 3/10/98).

ANEXO 2

O Brasil completo, em abril 2000, quinhentos anos de descoberta; nozes E séculos ocorreram, iminergo caixas

Atualmente, o Brasil possui a pior distribuição de renda do mundo, política corrupta, falta de vontade política, a grande maioria da população é analfabeta, e a justiça não é democrática.

Vamos ao caso dos adolescentes de classe média alta que queimaram e mataram um índio, por pensarem que era um covarde, cortados, apenas brincaram.

Em 1975, uma delegada (pelo) que foi umultada com suas filha em um clube por ser negra.

Qu a falta de vontade política, como é o caso do Nordeste; existem inúmeras terras improdutivas que muitas vezes são devotas e não custaria (pelo) muito trabalho de "seus donos" e se necessaries virga-las, rova, um projeto de irrigação não é tão caro.

Outro ponto importante de se analisar é a educação, que aqui não se investe, por um povo "barato" e mais fácil de dominar, assim sendo a população continuará votando neles políticos.

Entretanto essa comemoração é enganosa, pois somos um país com uma péssima distribuição de renda, uma justiça que não funciona. Falta de vontade política onde há inúmeros miseráveis e analfabetos.

Simplesmente somos uma nação miserável, inculta e por isso as nossas governantes pela falta de conhecimento e educação.

Brazil

Quanto o Brasil se relaciona ex-
ternamente, trata-se de um grande parceiro. É a
língua materna de milhões de brasileiros e
de milhões de portugueses. O Brasil é o maior
país de língua portuguesa do mundo.

Consequentemente, explorar a comunidade
brasileira no exterior é uma tarefa de grande
importância. É preciso que os brasileiros
sejam capazes de se relacionar com
os brasileiros no exterior. É preciso que
os brasileiros sejam capazes de se relacionar
com os brasileiros no exterior.

Por isso, uma escola de português
deve ser capaz de ensinar os alunos a
se relacionar com os brasileiros no exterior.
É preciso que os alunos sejam capazes de
se relacionar com os brasileiros no exterior.
É preciso que os alunos sejam capazes de
se relacionar com os brasileiros no exterior.

500 anos de Brasil

Brasil está selhans do mundo a 500 anos iniciadas - e no colonização e em o final sem data marcada.

O desenvolvimento foi lento e desigual. Entretanto com grande desigualdade. A população também desenvolveu-se adquirindo uma adaptação, uma verdadeira miscelagem natural.

Hoje o país dos 500 anos ao chegar com o passado era que índios foram mortos, coados em relação as suas necessidades.

A nação ainda é pobre, sem fim em direito a educação, a saúde, somente sobrevivendo.

Entretanto a esperança de ter uma nova cultura, livre e igual é muito grande. E que se espera para que aconteça essa mudança não só por 500 anos.

Brasil, país em mudança!

Existem nem país rico, em sua beleza, com diferentes povos. Antes de chegar os portugueses que não temos certeza de quando, onde e quem foi, era um país de uma única raça, hoje não não sabemos qual nova realidade traz.

Nem país tão rico, mas com um povo pobre mas com humildade, pessoas que trabalham em suas lavouras, labutam, seus produtos, produtos que as vezes não ganham para seu próprio sustento pois a maioria de nossos produtos são importados, pessoas que não têm oportunidade de emprego pois as máquinas estão tornando lento, um país que trabalha como herança trazida pelos brancos as doenças.

Existem nem país em que o poder não mais alto, sabemos que o Brasil é um país que se desenvolve, que tem um povo que luta para sua vida, para sua luta, um povo que não mede as mãos, que a cabeça luta pelo que quer para permitir um povo novo.

É um país que já conseguiu muitas vitórias, libertar da escravidão, desenhos feudais que nos tinham como mais lucrativos. Existem um povo rico com várias raças, com grandes fortes e guerra.

Mas temos que ser um povo original, para que possamos lutar por um país livre e desen-

"Quem somos nós?"

Brasil, que linda terra e que lindo povo. Um país rico (mas) que vive de luxo das riquezas de outros mais desendividados. Brasil, terra de Cabral... Não!! Não foi Cabral, foi Pacheco! O quê? Então quem somos, e que somos?

Bom pergunta. Será que somos realmente descendentes de portugueses? Tudo indica que sim, não foi Cabral mas foi outro português: Duarte Pacheco Pereira. Na revista "Luta É" do dia 26 de Novembro de 1997, uma matéria dizia para você e seus filhos esquecerem tudo o que aprenderam na escola sobre a descoberta de Brasil, dizia a matéria que foi um tal de Duarte Pacheco que descobriu esta maravilha e que não foram os portugueses que o trouxeram, foi ele mesmo que veio de propósito.

Mas em que isso vai ajudar o Brasil a se desenvolver? Cabral ou Pacheco, parece infesta, pois o país continua passando fome, continua sem terras e sem teto. A distribuição econômica ainda favorece uma minoria e seus índices continuam a desaparecer, é o que comprova E. Buena em "História de Brasil" 2ª edição, eles eram 2 milhões e agora são dois Matacanãs.

"... mas nos deram espelhos / e vimos um mundo deserto... / quem me deu ao menos uma vez / com as mãos belas / tubos / dos meus belos índios..." assim cantava Renato Russo em seu grande sucesso "Índios".

Mas mesmo com todos esses problemas de "Sem Terra", de má distribuição econômica, o país caminha muito bem para o seu crescimento, a

inflação já fez, a crise que ataca a Rússia "ainda não" ataca o Brasil, esse país ainda possui lindas praias, que país maravilhoso.

Problemas há em todo lugar, (mas) o Brasil está aí, pronto pra tudo, até mesmo para nos ajudar a esclarecer quem somos, pelo menos é isso que nós, cidadãos, esperamos.

O cidadão brasileiro sofre e vive ainda a ilusão de ser tetracampeão mundial de futebol, ilusão causada pela falsidade de algumas emissoras de televisão, que ilude os brasileiros.

Mas será que somos o que realmente pensamos que somos? A final nos enganaram quase 500 anos com a história de Cabral, será que não têm mais nenhum segredinho?

No jornal "Folha de S. Paulo", Carvalho Filho escrevem: "Há um código de defesa do consumidor, há leis que cuidam do racismo, do direito de greve, ... dos crimes hediondos, do sigilo da conversação telefônica, da tortura, etc. O país cresceu." Isso em 3 de outubro de 1979, e aí, cresceu mesmo?

Bem, o que sabemos é que estamos aqui e lutamos para ser alguém hoje, então, quem é o "eu" hoje?

Brasil: uma nação nobre e conquistada

O Brasil foi uma grande descoberta para os Europeus, principalmente pelo fato de ser uma fonte rica em diversos tipos de produtos de exploração. Desde a obtenção dos produtos, explorados a transformação dos mesmos.

Apesar de ser explorado desde seu surgimento, pelo Mundo Europeu, o Brasil com inúmeras dificuldades conseguiu sobreviver, restando-nos dos colonizadores. Neste guiso, passando a partir de então, ter influência Norte-Americana.

A identidade do Brasil, passou a ser, desde 1500, o país de futuro, fato que não mudou a condição mundial, até os dias atuais, tornando-se portanto país de futuro, a sua progressão indica, um fato consumado.

Atualmente, os problemas do Brasil são inúmeros, fato indiferente da sua descoberta, pois até hoje somos explorados economicamente, só que desta vez de uma forma mais suavia.

Há melhorias em diversos os setores no Brasil, que por sua vez têm sido significativas e que nos temo otimizadas em relação a nossa progressão.

Portanto, apesar de o Brasil ser influenciado por outras nações, culturalmente, economicamente e socialmente, independente de ser na sua descoberta pelos Europeus ou atualmente pelos Norte-Americanos.

O importante é que nesse país está o caminho de futuro, conquistando portanto o seu desenvolvimento com a objetividade de proporcionar aos cidadãos Brasileiros um passado sendo mas um futuro digno, repleto de conquistas, de uma nação chamada Brasil.

500 Anos de Brasil

Entre os 500 anos de descobrimento do Brasil destacamos num trabalho dos pesquisadores portugueses, espanhóis e franceses que o primeiro português a chegar ao Brasil foi Duarte Pacheco Pereira um navegador.

Esse é o caso do Instituto que vem a ser, sobre o Brasil.

Parte do Instituto de Brasil também está sendo um pouco de história da pesquisa dos costumes de Brasil.

O Brasil um importante nome em fontes na política, na educação, na cultura, na ciência e até na natureza.

Os nossos governantes estão fechando os olhos a realidade não está querendo enxergar a verdade a sua cidade.

Esta história que poderia ser oportuna em escolas e hospitais, em para futuro que nosso país não tem necessidade.

Nossas escolas estão pobres em cultura, na televisão já não se vê mais programas educativos.

É a nossa natureza que está cada vez mais em extinção.

nosso Pau Brasil' que muito monopoliza a total de Brasil, reduzindo um muito

e valer de novo símbolo do Brasil.

~~Os índios~~ Os índios já estão com seus destinos traçados, a extinção os pune, que é amarga.

Depois disso tudo, pode-se dizer que o Brasil também cresceu, com lus que cuidam de racismo, defesa de comunidar, o direito da greve etc.

Somos um povo novo um gênero singular de gente marcada por nossas matizes.

Contrariando as expectativas nos seguimos insuspetadamente como um novo povo

500 anos de martírio

Antes de mais nada, para podermos fazer um balanço de todos os 500 anos de história Brasileira visualizando sempre nossa atual condição, temos que explorar um pouco a nossa capacidade de recordar fatos passados.

Sabemos que, não fosse nossa riqueza natural, o Brasil não teria sido "descoberto" em 1500. Então surge a dúvida: Será que quando os portugueses aqui chegaram com suas caravelas, já não tinham conhecimento dessa Terra e toda uma estratégia já traçada para a exploração. A resposta é Sim.

Portanto, ocorreu um processo de exploração de quem chamaram colônia, ou seja, o Brasil, tal processo não beneficiou o país explorado, muito pelo contrário, tal monopólio era vantajoso apenas para a metrópole, ou seja, Portugal. Mas como todos os ciclos possuem ascensão e queda, com o passar dos tempos, as riquezas foram se esgotando, a metrópole passou a não se interessar mais pelo monopólio e ocorreu o que hoje conhecemos como privatização.

Contudo, como se não bastasse a exploração das riquezas naturais por Portugal na época do descobrimento, outras nações exploraram e ainda exploram nossa mão-de-obra barata e nossas economias, pois somos um mercado consumidor promissor.

(Quicá) não estaríamos de ser uma das nações de primeiro mundo se nossos governantes desde tempos remotos fossem comprometidos com a dignidade, com a honestidade e honra. Também poderíamos levar em consideração o fato de para brasileiros, desde os primórdios de seu surgimento, talvez por índole, talvez por ignorância não saiba lidar com os mecanismos que podem agigantar nossa nação.

Concluimos que, somente podermos ser cidadãos de um país onde impera a dignidade humana se unirmos nossas forças, sabendo que esta é imensa, poderemos vencer entre outras coisas, o desemprego, a má distribuição de renda, a fome, a miséria, etc., infelizmente tudo isso só é possível com educação, e isso hoje não temos.

500 anos de Brasil

O momento em que estamos agora, esperando a comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil, nos leva à reflexão sobre o país em que vivemos, que nos leva a quem fomos há

Cinco em um país como o Brasil, talvez que somos pessoas livres, que têm o poder de, pelo menos, lutar por uma vida de acordo com o que queremos.

O Brasil enfrenta muitas dificuldades econômicas e sociais, desde a sua vida, desde seu descobrimento, onde o país foi explorado pelos portugueses, onde seus habitantes, os índios, não foram respeitados como habitantes, e por isso, desde daquela época também este país

Mas, mesmo assim, com a passagem do tempo, com a população crescendo e se sentindo donos de seu país, quando foi criado o patriarismo, o desejo de ver seu país desenvolvendo, as coisas tornaram um novo rumo.

Mas o Brasil também desde a sua grande extensão territorial, enfrentou grandes problemas para se desenvolver.

Mas sempre lutando, buscando naquilo que é de mais importante para seu povo, também para o bem estar e melhor qualidade de vida de sua população.

Lucia

Como nós, o Brasil está lutando, trabalhando, estudando, e quando os governantes já preocupam com o país, a população não em deixar o país mais pobre do que já está, visando o enriquecimento próprio, há uma grande esperança por um Brasil melhor.

Um país onde já vivemos em paz, onde não há guerras, terremotos, furtos, um país privilegiado por seu clima e sua localização.

Estamos crescendo, não somos mais indígenas, não somos dependentes de Portugal, vivemos e lutamos pela melhor qualidade de nossas vidas, sem depender de ninguém.

Vamos comemorar esta data importante pois são 500 anos de luta e progresso.

O país está crescendo.

Mudanças Radicais

O Brasil, que está completando 500 anos em breve, já possui as mudanças radicais na economia, na sociedade, na política, na própria história, entre outras. Essas mudanças ficam evidentes no Brasil atual, que apesar de não ser rico, possui dignidade, pelo menos se apropriar de suas riquezas para se fortalecer.

A riqueza que existe nesta nação, não em sua maioria de estrangeiros aos quais o Brasil ficou subordinado. Isso que hoje são produtores e consumidores de tecnologia, os Estados Unidos, etc., já fizeram muita coisa nas terras e finanças brasileiras, isso do pau-brasil que foi explorado até suas reservas acabarem. A própria população, a qual era apenas de descobrimento era comprada por índios, foi prejudicada por estrangeiros que trouxeram doenças, escravidão e guerras para seus povos.

Atualmente existe exploração política, que não deixou o país sem estrutura, mostrando que ele está tornando um novo mundo respondendo a se desenvolver e combater o golpe, apesar de não ter conseguido ficar totalmente independente das potências. Isso desde a sua economia frágil que é vestígio de forte escravidão na época de descobrimento, que segundo dados recentes ocorreu em 1498 e não 1500 como se pensava.

Assim fica evidente que o Brasil tem que amadurecer muito, mas já começa a seguir em busca de seus objetivos que é continuar a ser um lugar com pessoas simples, honestas e que possam ter uma vida digna de brasileiros que são.

A História ajuda a explicar muitas das atuais características brasileiras. O Brasil tem como principal característica o contraste. É uma nação politicamente independente, mas dependente economicamente. Pouca considerável riqueza, porém grande parcela da população não tem acesso a elas. É um Estado democrático, contudo as instituições governamentais mostram incompetência no serviço público. No intuito de compreender alguma destes problemas analisaremos fatos históricos.

O Brasil foi inserido dentro do contexto mundial ferocemente e nas condições de inferior. Em 1500 os portugueses chegaram aqui invadindo e dominando o espaço nativo e massacrando pessoas e culturas, fazendo uma colônia. Ainda hoje o Brasil enfrenta pressão de inserção mundial; e global, quando os EUA diplomaticamente impõe o NAFTA apesar de não apresentarmos condições adequadas de competição, como demonstrante tecnológico. Derivemos mais uma vez como forma de enriquecimento alheio?

O preconceito racial também tem raízes coloniais. O negro teve seu trabalho explorado e sua liberdade foi sem condições reais de progressão econômico e social. Devido a marginalidade social histórico a que passa-ram os negros são constantemente associados a pobreza e o criminalidade, mas como condição de sua raça e não de sua história.

A concentração de renda é outro problema atual de origem no latifúndio agropertador colonial, com a diferença que antes era institucionalizado pela metrópole, nas capitais hereditárias. Hoje a concentração de

renda e de terras é institucionalizado pelo salário mínimo.

Se antes a Metrópole institucionalizava as desigualdades, hoje o Estado garante direitos. Mas o cidadão, munido de direitos, não está munido de condições que propiciem a conquista destes direitos. A própria conquista das massas foi motivo de repressão histórica, Lamuder, por exemplo.

Como analisar os problemas brasileiros são estruturais. As (re)eluz) resoluções para estes dependem, antes de tudo de conscientização crítica histórica, só resolvendo os problemas começamos 500 anos de inserção mundial.

O espaço mais destruído

Os 50 anos de Brasil foram desolados dos primeiros colonizadores deram início a nação brasileira, a qual é constituída por muitas riquezas já dada em terra e ~~subos~~ ^{super} o plantio da cana-de-açúcar, juntamente com o trabalho escravo a colônia se tornou lucrativa onde os homens de gentes foram dominados pela ganância e poder não tinham condições as riquezas conquistadas.

Hoje por essas inconveniências e por sofrer com a consequência relativa no setor socio-econômico, isto agüta muitas pessoas perdendo sua vida na tentativa de ter um pedaço de terra, sem contar com a má distribuição de renda que gera miséria para a classe baixa, com isso entram no mundo do crime e do tráfico, mas não podem ser evitados os efeitos da pobreza não trabalharam para um futuro melhor.

O Brasil tem muita terra onde poderiam ser construída casas e estruturas que amenizariam a situação de pobreza (Entretanto) não mora quem é a falta de investimentos tecnológicos e administrativos os quais favoreciam a ~~população~~ população pobre, quando se emprega por a educação traz benefícios para todos facilitarem a sobrevivência graças. O Brasil tem condições de se edificar provendo a estrutura social de sua nação, por esta terra e um tanto privilegiada em comparação a outros países onde tem grandes terremotos, o Brasil é tranquilo nesse aspecto, onde o lado socio-econômico é preocupante por esse desequilíbrio que se destruiu, tal proposta de correção é o governo fazer uma reestruturação nas partes administrativas do governo.

Se a riqueza que o país possui é de direito de todos que nela habitam porque somos cidadãos democrata.

(Contudo) temos hoje equidade em relação ao presente e dissonância não salando partilha a riqueza que está tendo efeito.

Nossa Nação

Sabe-se que depois de quase cinco séculos de descobrimento do Brasil pelos portugueses, sua educação como nação ainda é muito baixa, pois ainda não possuímos nossa independência.

Estamos sendo educados para sermos trabalhadores, sem originalidade, sem cultura, sem independência. Antes éramos escravos em nossa casa e agora somos a classe proletária.

Acredita-se que somos uma colônia até hoje, só mudaram os Estados que nos governam e as maneiras de exploração que nos devastam diariamente, extraindo o que nos resta de valores.

Apesar de todos os problemas, muitos lutaram, organizaram-se e foram conquistadas muitas leis em benefício do povo, assuntos antigamente até proibidos, e hoje somos todos iguais perante essas leis.

Nosso país, contudo, é privilegiado em recursos naturais, mas estes vão para o exterior, como na época da colonização e são vendidos a preços baixíssimos e, todavia, temos que importar produtos primários.

Então, precisamos de nossas próprias soluções, menos próprios interesses, e lutar para que isso aconteça, pois ainda estamos muito longe de nossa liberdade e de nos descobirmos como uma nação.

Um país sem cultura.

O processo de colonização dos portugueses ocorreu de forma bárbara e cruel com relação ao nosso país. O Brasil acostumou-se desde o início a suportar diversos tipos de discriminações e corrupçãoes.

No Brasil, os colonizadores não tiveram nenhuma resistência, exploraram tudo e todos, destruíram uma cultura já existente e implantaram outra.

O brasileiro não possui uma cultura própria, tudo o que é consumido é estrangeiro, o que agravou-se muito com a globalização. Importa-se de tudo, linguagens, roupas, alimentação. Um país sem cultura possui uma população desorientada, no que resulta em governos corruptos que deixam o país ainda mais decadente.

Hoje encontramos um país com sérios problemas de educação, desemprego, moradia, assistência médica.

O país precisa de reavaliações quanto a forma de conduzir o seu amanhã, o Brasil necessita de uma cultura própria, de um povo que acredite em seu país, de governos que estejam realmente dispostos a fazer o país crescer e que o marco de "Quinhentos anos de Brasil" seja o ponto inicial para que esse processo ocorra.

500 Anos do Brasil

O Brasil está prestes a comemorar 500 anos, e pesquisadores revelaram que outro português Duarte Pacheco Pereira foi quem descobriu o Brasil. Mas deixando como isto, desde que os portugueses chegaram, foram tomando conta de tudo, transformando os índios em escravos.

Eles usaram o pau-brasil para obter riquezas e acabaram com boa parte do mato.

Os portugueses foram embora e deixaram o resto para os brasileiros tomarem conta. Hoje nome país é um país patriótico a Portugal, e seguramente que viram depois.

O Brasil está crescendo aos poucos, mas a economia vai aumentando ao passo dos anos. É verdade que somos muito dependentes de países vizinhos, nossos produtos são caros e muitos de que têm aqui é importado, mas não podemos desistir.

Não se pode parar no Brasil, temos muito o que trabalhar, as crianças precisam fazer a sua escola, querem um dia sair para tirar a sua um Brasil diferente.

Hoje em dia temos conhecido pelo mundo todo, por motivos bons e ruins, com exemplo para a fome é a conservação dos alimentos, a poluição, o nosso esporte que rende dinheiro etc.

Você pode não esquecer da nossa cultura, é muita coisa que antes era esquecida por poucas pessoas em países estrangeiros, hoje é mais conhecida, pensando alguma coisa nossa parte.

O Brasil é um país, que mesmo passando por dificuldades está aberto a todos os tipos de pessoas: pobres, ricos, negros, brancos, etc.

A cada ano que passa vamos mais. No começo não havia direito para os pobres que trabalhavam, eram escravos,

hoje eu não continuo a su escola, mas continuo por.
179.

Hoje a li para todos para ouvir, para ouvir etc.

O Brasil mudou, cresceu, podemos ~~que~~ dizer que os
pessoas que moram nesse país, são felizes, mesmo com tudo
que acontece ao seu redor.

As pessoas daqui li tem por um país melhor. É preciso
lembrar que em 500 anos de existência, esse país é mais
vilão, as pessoas não merecem e o novo Brasil ainda
se cresce muito.

Brasil 500 anos!

Em breve completará 500 anos de descobrimento do Brasil. Há cinco séculos atrás, Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil com suas caravelas, por um pequeno acaso, com as melhores intenções.

Afinal, é esta história que aprendemos nas escolas. Pedro Álvares Cabral é um bom moço que chegou ao Novo Mundo por acaso.

Como é possível ao tempo, com essas poucas informações, perceber por que as coisas não são bem assim? Será que foi realmente por acaso que Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil?

A resposta de dixotamente atrás de quanto tempo houve algum tempo antes de Pedro Álvares Cabral, acaba tendo uma ligação biológica, por um ponto final naquela linha histórica do dixotamente que apontamos nas escolas.

Novo Brasil com tanta beleza e riqueza, em mãos de exploradores que levam o nome de colonizadores, que também, como exploradores, principal o lucro.

Hoje o Brasil não é mais o mesmo, sua população, sua beleza natural, sua economia, sua mão de obra, não é mais a mesma, tudo mudou, hoje o momento não é mais o mesmo Brasil.

Atualmente é um país com uma população mais consciente que corre atrás de se fazer por não ficar em dependência, em tempos de globalização.

500 anos do Brasil

O Brasil tem 500 anos. Tempi que tem uma história rica, repleta de glórias e conquistas, mas os fatos que estão na consciência de todos os brasileiros são os fatos que mostram a grandeza do povo brasileiro. Não apenas a grandeza do povo brasileiro, mas a grandeza do povo brasileiro em geral. Não apenas a grandeza do povo brasileiro, mas a grandeza do povo brasileiro em geral.

Um povo que tem a grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. Um povo que tem a grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral.

A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral.

A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral.

A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral.

A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral.

A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral.

A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral. A grandeza do povo brasileiro, mas que também tem a grandeza do povo brasileiro em geral.

A um país de 2012

Vivemos num mundo onde a lei é das mais forte. Onde somos controlados por pessoas que manipulam, exploram e não estão nem aí se estão ajudando ou afundando ainda mais o nosso país. ⁽¹⁾ por falta dessa responsabilidade, amor e respeito no próximo muitos pessoas acabam morrendo e sofrendo muito com isso por não terem ninguém que falar e até mesmo de não serem ouvidos ⁽²⁾ já não acreditam mais em nosso país onde sempre se predomina a lei das mais forte. Graças a essas pessoas tentam mostrar sua rebeldia, atitudes de quisesse, para chamar a atenção dessas políticas, ⁽³⁾ mas nem sempre adianta ⁽⁴⁾ pois muitas vezes acabam perdendo até os seus empregos e a sua situação que já não é muito boa, mas um desastre, levando as pessoas a matar, roubar, tudo isso por causa dessas pessoas que não sabem como agir diante o nosso país.

Amém a essa redação pois não tinha pensado atores e atores que fosse política, por isso fiz uma sátira na o folio.

Ames todos cidadãos

Estamos prestes ao ano 2000, eu sei, é comemoração dos 500 anos do Brasil.

Este data, é uma data a qual temos todo o direito e devemos comemorar, mas nem nos esqueçamos de que precisamos refletir; refletir sobre a situação do nosso país; refletir sobre o nosso significado, o que somos, qual é nosso valor, etc.

Temos conflitos políticos e sociais, problemas de saneamento, parém, temos também algumas o Brasil é um país onde há paz, não há guerras, e mesmo com os problemas o povo brasileiro consegue ser feliz.

Talvez, para muitos pessoas, não importa quem desenvolveu o Brasil e sim, a sua situação (de país) hoje. Não sabemos se não temos o direito de quem desenvolveu o Brasil, mas sabemos que somos cidadãos, cidadãos de um país a qual queremos e temos que "sempre" lutarmos para conseguir o seu melhor, o nosso melhor.

2. Pequena menina

Mãe começa a melhorar, e daqui a pouco entrará comemorando 500 anos.

O que houve nos últimos anos?

Desde um relatório tremendo, o meu em muitas coisas, vai da sua primeira vida até os anos citados acima. Eu é o pai que passou por várias situações, pela primeira para sup. foi a exploração dos meus.

Atualmente vive cercado de pessoas, dando a viagem ao outro pai e ao filho.

Ele conseguiu dar um passo positivo, porque somente a plano foi aprovado pelo DNA.

O Brasil não vai se isolar e pelo o que se sabe não vai deixar todos os brasileiros alfabetizados, para é muito mais para um país.

Ele é o pai que atravessou muitas batidas, e Brasil mostra a cara para toda a região, porque que tem garra.

É um pai de valor, e trabalha pelo seu grande talento em futebol de campo.

O que deve ser comemorado?

Trabalho, talvez?

Como é isso para fazer uma festa tão grande, porque primeiro é preciso superar algumas dificuldades.

[illegible]

encobrem por um limite.

Os ambítoes são que o homem português desgarra com esta terra como Brasil e seu nome já indicava o interesse maior sobre ele. O Brasil nasceu das intenções dos vários países de. Quem que mudou ~~como~~ como de "indian"? O nacionalismo e patriotismo durante a história defendidos muitas vezes colocavam em potências alienadas e mesmo pseudoidentitárias. Afinal, faz 500 anos que o Brasil é Brasil? Ou faz 500 anos que lhe damos este nome e todas as outras coisas que o definem enquanto tal? Longe de querer substituir a referência a uma filosofia dadaísta, é fundamental para a nossa cultura e desenvolvimento humano que o Brasil deixe de ser determinado e passasse a determinar, que tenha a coragem de estabelecer seus próprios interesses. Não abrimos poderíamos começar a pensar em qual sociedade global queremos chegar! a dadaísta (a) global (Globo) ou a brasileira no cenário da cultura brasileira, que não se perde em construção nos próprios valores de dentro para cima, de dentro para o mundo.

Brasil: 500 anos de um colonialismo que modernizou-se.

Em abril do ano 2000, o Brasil irá completar 500 anos de documento oficial, por Pedro Álvares Cabral. ~~Na verdade~~ ao analisar mais o Brasil colonial e o compará-lo com o atual notamos que muitos pontos não mudaram, continuaram de forma modernizada.

Não foram sanadas diversas desigualdades sociais que apenas evoluíram ao longo dos anos.

As relações de trabalho apresentam um moderno modelo de exclusão e exclusão. Ainda excluem-se negros, mulatos, mestiços, índios. Os baixos salários pagos, a grande exigência do mercado (qualificação profissional) e desemprego exorbitante (com o agravado da exigência de "boa aparência" por exemplo) nada mais é ~~do~~ que a exclusão dos tipos humanos citados acima. É a manifestação de uma situação que perpetua-se.

O Brasil colonial que importava de sua metrópole manufatureiros é o mesmo país que atualmente utiliza-se do "desculpas" como a globalização para abrir sua economia às importações, entrada de trans, multinacionais e privatizações (apoiadas no neoliberalismo). ~~Assim~~, continua a não incentivar as empresas nacionais, provocando a queda das vendas e muitas empresas, quando diversos problemas sociais.

O país continua sob dominação estrangeira. Antes era mão de Portugal. Posteriormente tornou-se dependente do Reino Unido devido a uma dívida externa "herdada" pela independência. Atualmente cede a um domínio articulado dos Estados Unidos que utiliza-se de órgãos como o FMI para a manipulação política e econômica do país. É a dívida externa que o altíssima não tem nem as juros pagos totalmente.

A mesma colônia de Portugal que adotou as suas armas como meio de ocupação nacional e defesa de território ainda encontra em dificuldades legais para a reforma agrária.

Existe um grande problema na desapropriação das terras, os grandes donos do capital (que são proprietários de grande quantidade de terras) opõem-se em uma antiga lei que os defendem. Com isso não há distribuição de terras aos missionários. O capital continua a exercer o domínio.

Quem somos hoje?

Frutos de um colonialismo que modernizou-se.

Em quase 500 anos de descolonização notamos que serão necessários muitos anos para o país descobrir-se e acabar com as desigualdades sociais. O Brasil ainda é uma colônia.

Redação 25

Título: Paixão pelo país dos contrastes

As eleições do ano 2000 em meio às descobertas e à luta das descobertas e datas, ~~Brasil~~ encontra-se na expectativa para as comemorações do 500 ano de ~~descoberta~~ descoberta. ~~Não~~ nem tudo é felicidade e o momento da análise daquilo que a metrópole deixou para a colônia. Nesse ponto, o Brasil deflora-se com sua realidade: um gigante desigual. Em 200 ano de Brasil a irresponsabilidade se encontra numa virada de poder e pobreza na terra dos contrastes.

Uma das heranças deixadas por Portugal foi o conceito de terra como forma de valor. Em conceito encontra-se extremamente entraigado no brasileiro, de tal forma que 2% de sua população é possuidora de quase 50% de terras produtivas. O restante da população divide desigualmente o outro 50%. ~~Nota-se~~ nota-se o crescimento de um dos maiores conflitos da história: uma busca a realização da reforma agrária. ~~É~~ é um dos contrastes: o Brasil tem 150 milhões de quilômetros quadrados de terras e sua população está em luta por parte da terra.

Tão importante quanto a questão fundiária é a situação do índio no Brasil. O índio, que até lá era seu proprietário, agora é inquieto. A FUNAI, agência para fiscalizar e regulamentar a administração das terras indígenas assiste às frequentes invasões de garimpeiros e madeireiros. ~~É~~ o problema não é apenas geográfico: a falta de política de distribuição de terras coloca o indígena em contato com a vida e a cidade, deixando-o em situação no rol da pobreza, tal é a inte-

gratuito noiva com o homem branco.

Sem dúvida de lado o brasileiro urbano, vê-se no Brasil a desigualdade no pagamento - mais uma lição portuguesa. A região Sudeste, superpovoadas, mergulha cada vez mais nas chamadas moléstias sociais: desemprego, falta de moradia, violência urbana, violência escolar. ~~Esses~~ problemas são, de certa forma, provocados pelo êxodo rural, que aumentou ainda a década de 1970, êxodo que não existia, não fosse a ausência de uma política fundiária e agrícola com os problemas da região como o Nordeste, vítima de seca prolongada, fome e aumento do banditismo sertanejo.

~~Esses~~ são parte de uma grande luta. Mas há soluções: uma política de apropriação de terras, a reestruturação da FUNAI, um planejamento preventivo no campo, o SUDAM. O fato é que em 500 anos de Brasil vê-se que o avanço não foi das maiores. E ~~isso~~ é o legado de uma metrópole para uma sociedade inteira, dona do país do futebol, foi que cada povo tem o opo que merece.

Comemorar quinhentos anos ... Por quê?

Proximidade do ano dois mil, o Brasil abre as portas para o futuro milênio e, simultaneamente, ~~ele~~ comemora quinhentos anos de existência. Ano que não são nenhum para nenhum dos brasileiros. Afinal, os tempos mudaram, o ano se passou e, na prática, o Brasil continua a ser o mesmo país de favelas, miséria e desigualdade social. Conta a história, de maneira superficial, que os portugueses que aqui aportaram se enganaram, achando que aqui fosse as tão cobçadas Índias. Eus de maujo? Claro que não... A história moderna rompe com ~~essa ideia~~ infantilidade e passa o manto sobre que uandia por debaixo a história do novo Brasil, explorado e negado a fim de criar de modulos a baixa auto

~~Desde~~ o dugesto dos portugueses ao Brasil, a exploração de modulos tropicais fixa uma cantata. ~~Simultaneamente~~, o pau-brasil e, ~~posteriormente~~, o ouro e minas de Minas Gerais, as drogas de índia, a bruxaria da Amazônia etc. Sob o regime de Pacto Colonial, o lucro ia direto para o cofre português. Depois vieram as monoculturas de açúcar em Pernambuco e algodão no Maranhão. Toda a lucra, então, via enviado à Europa. Invenção holandesa, francesa e, o lucro tinha como destino a Europa do Brasil, portanto, restava apenas a condição de subjugado e grande importador de gêneros de primeira necessidade.

O que se nota, no entanto, é que nem só de ~~interesses~~ interesses mercantis vive a história. Juntamente com os portugueses, vive a ideia de catequizar os nativos brasileiros e a tentativa de enobrecer de fi a alma-alma que os portugueses pigriam que os índios possuíam. O resultado foi o extermínio de milhões de indígenas, de tudo que era de sua cultura e o biscoito de Igreja por ter aberto as portas do Brasil para uma nova religião de fides. A implantação ~~de~~ da monocultura tropical e negro de África para trabalhar em regime escravista. ~~Brasil~~, segundo a fé lusitana, nem o mais parecia. Depois vieram os imigrantes europeus (italianos, alemães, franceses etc.) e asiáticos (japoneses, chineses e coreanos) engajados e católicos africanos, que hoje representam toda a população brasileira.

Em (1988) mil oitocentos e oito, com o virado da carta portuguesa ao Brasil e a assinatura do tratado de Amizade de Paris, o Brasil enviava o primeiro passo para a independência política. Porém a linha econômica não se estabeleceu.

O Brasil então, passa a conceder benefícios à Inglaterra e outras "nações amigas".
Essa política, por demais, até o advento da monocultura cafeeira - finalmente, o
café, passa a ser o primeiro produto verdadeiramente brasileiro. Ao Brasil cabem
a produção, o comércio e o lucro; ~~então~~ a necessidade de ajuda externa não fosse
de ajuda. Tudo como dentro da conformação até a queda da bolsa de Nova
Iorque, em 1929. O episódio levou para o Brasil a crise e a ameaça
vinda em tempo na casa de país exportador de commodities, dependente e
abandonado economicamente. Entre Vargas, não Vargas, JK, governo militar -
o Brasil vive abundantemente ao longo do tempo e, junto com o desenvolvimento
tardio e de governos, a dívida externa brasileira fez-se o maior bicho-papão
da história.

Infelizmente, desigualdades profundas desde o Período colonial, governos
dilemas, fraudes, corrupção e incompetência. A crise social passa a ser mais e,
com ela, cresce o número de miseráveis, desempregados, ignorantes; a violência
e a marginalização nas grandes cidades; o abismo entre ricos e pobres; corrupção,
bandidagem, crime e comércio ilegal de armas e drogas. A indústria no Brasil não
é verdadeiramente brasileira, depende-se de capitais externos, importa-se de tudo,
desde matéria de dentro até máquinas de mais alta tecnologia. A fábula é feita,
muitas vezes, por gente esperta e enganada. Migram-se cada vez mais as pessoas que possuem
os fundos - o topo das desigualdades, do mesmo mundo, do comércio de país exportador de maté-
rias-primas, de país dependente e fragilizado.

Dentro desse contexto, o Brasil entra para o século milênio e após quinhentos anos de
prelúdio! A independência econômica não tem a validade. O que resta é construir um
país e consolar? O maior legado é deixar o futuro para depois e fazer o caminho do
desenvolvimento mínimo. Educar e politizar a população brasileira, fazer reformas agrárias, combater
a violência urbana e rural, investir em programas sociais, combater o racismo, tratar
a Saúde, cuidar de fábula; enfim, reformar toda a estrutura social, econômica e
política brasileira. Talvez, transformemos o Brasil em um país mais igualitário e econo-
micamente independente, depois outros quinhentos anos de história, mas até que-
nhentos anos podem ser muito bem comemorados se nós, brasileiros, começarmos
a trabalhar desde já!

Passados cinco séculos de ~~seu~~ "descobrimento" pelos portugueses, ~~Brasil~~ vem comemorar, em abril de 2000 - com luto e eufonia - a data em que foi nomeado Colônia de Portugal, ainda que dormente por alguns anos, enquanto possuída pela escola portuguesa. Conhecia mais tarde o sabor da exploração, do desrespeito, de seu território de seu povo, vendido incondicionalmente pelo colonizador europeu. O Brasil de hoje, semelhante forte, mostra que sobreviveu a tanta opressão, ainda que não consiga apagar os resquícios de tanta submissão.

O povo brasileiro foi amedacado, espancado e salvo por levantes populares e revolucionários que, depois de praticamente três séculos de colonização, conquistaram a dura pena da independência ~~Brasil~~.

~~Entretanto~~, traz desgosto admitir um quadro social, econômico e político que, em pleno século XX, remonte o país como um Brasil-Colônia. Fome, miséria, má distribuição de renda, corrupção legítima e uma economia feijadamente estabilizada, ~~em~~ ~~uma~~ totalmente controlada pelo capital estrangeiro. Num país com tantas riquezas minerais e amplo potencial agrícola, o povo reclama comida e emprego. —

Os índios continuam morando pelo avanço civilizatório que outrora prometera pelo colonizador europeu e hoje a especulação imobiliária e os desmatamentos. Têm menos e menos território para sua subsistência num arco que se fecha, contando com o descaso governamental.

Os trabalhadores continuam escravizados não mais pelos senhores de engenhos, ~~mas~~ agora pelo capitalismo, vivem com salários de fome.

O país deixa de ser colônia portuguesa e transfere sua "guarda" ao Imperialismo ~~americano~~ norte-americano, sob um liberalismo econômico que atende aos interesses de grandes empresários e investidores estrangeiros, a "nobreza" de hoje, em detrimento do atendimento das necessidades básicas da população. Uma relação perigosa, análoga ao Pacto de entrância.

O Brasil até aqui muito conquistou, poderes, conhecimentos tecnológicos, científicos, governamentais, entrou no comércio europeu comercializando seus produtos de café e pau-brasil, que eram vendidas no comércio exterior, o governo querendo que a economia aumentasse comercializava a madeira, derrubando, devastando, acabando com a nossa ecologia, e pau-brasil era vendido para pagar um empréstimo feito com o mercado exterior, o governo querendo a privatização dando oportunidade a multinacionais e se instalaram aqui com objetivo de novos empregos, aumento nas classes sociais, a tecnologia em avanço, inventando descobrindo coisas importantes para o nosso mundo.

Com a privatização a educação teve oportunidade de trabalhar com uma multinacional ter salários, melhorar sua família claudete é enfermeira e tem uma participação na sociedade.

O Brasil muito cresceu e o governo continua para isso, mesmo que tenha entrado em uma dívida externa muito alta para manter o Brasil na liga de comércio europeu.

O Brasil é um país muito, aqui existe uma grande variedade, tanto de pessoas, como de costumes, idiomas, hábitos, etc. O nosso espaço territorial é fértil, nossas matas possuem uma grande variedade de plantas e animais, somos donos de uma das partes do país extensa reserva florestal de madeira, o que causa inveja a qualquer outro país; a nossa costa litorânea, juntamente com o clima tropical nos proporciona um gozo com suas belezas e serve como fonte de turismo. Somos ricos em matéria prima e abastecemos grande parte do mundo.

Para poder o Brasil, a bordo de completar quinhentas anos, com suas imensas riquezas, embora a maior parte do setor primário, se deixar dominar por outros países.

A nossa população embora de 170 milhões não sabe ao certo o que quer para si mesma, talvez tudo isso seja reflexo de uma má educação que tivemos e ainda temos, estamos recebendo a mesma educação ainda pior.

Vivemos no sistema de capitalismo,

" 500 anos de Brasil "

Durante o descobrimento do Brasil, por Pedro Álvares Cabral, o Brasil passou por várias mudanças, dentre elas as incorporações em todos os finalidades.

Cada uma que se passava mental mudando as iam acontecendo, e uma delas foi a mortalidade das filhos, e morte de vida, etc.

Em 500 anos de Brasil, tem história para contar, e para brincar deve se enguilar do país onde vive, pois os brasileiros, onde suplicas para Tim Guevas, mas brasileiros, tivemos a festa de não presenciar a Guerra do Spado.

O Brasil não é um país vive em um mundo a que estrutura, para um povo miserável, pobre, mas mesmo assim para os filhos, por que trabalhamos mas com diversidade e dignidade.

Para um país pluricultural, para um país pluricultural (por outros países, mas me mais importante é que para gente de países) gostamos de ajudar, para um país solidário e saudável.

Estamos vivendo a cada um mais rápido trabalho, tempo, não mais estar do outro por minutos pagam por si.

O Brasil vive muito na parte tecnológica, e cada dia mais inovando, e com quem fala um dia falando nos termos com país desenvolvida, para que todos possam se desenvolver mais rápido.

Em 500 anos não foram. Para mais, temos os mesmos valores e valores, e em parte, estamos felizes,

Com os últimos trabalhos desenvolvidos por vários pesquisadores, nos mostra uma nova forma de descobrimento, isto poderia influenciar na vida acadêmica que estamos levando a realidade e que se a história mudar aí não o Brasil ainda vai continuar com seus problemas.

Vendo que este país é rico em terras e em várias outras coisas, parece que ainda é pouco, pois a ainda despreza, passa em casa, todo tipo de coisa que se pode pensar e a nível de se acatar.

O Brasil nunca foi uma nação culta, livre, como vemos em outros em escolas para alfabetizar as crianças, livros sendo que dependemos dos outros países e nosso país não sabe aproveitar a fauna e flora que possui, podendo dar condições humanas de vida. Até que comente um de fora, uma vez que há comida a disposição em armazéns de governo.

Curto que somos um país novo, mas porquê que é isso não um do passado?

Começando com a dívida feita por D. Pedro I que teve a destruição de 70 milhões de árvores ("pau Brasil") uma vez que estas árvores quando chegaram na Inglaterra já não valiam tanto pois a indústria de anilinas usava a nova tecnologia, a história nos relata que os juros foram pagos e a dívida.

Jamais sabemos se os portugueses queriam colonizar ou escravizar quem habitava o Brasil ou até acabar com a nossa riqueza natural.

Não podemos só ver a parte ruim, mas tem um que o progresso trouxe de bom para nos auxiliar, mas será que vamos um dia ser totalmente livres e independentes?