

## MARCAS COESIVAS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA

Eliane Cristina Lopes MARCHETTI  
Universidade Federal de São Carlos  
elianeclm@hotmail.com

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é pesquisar como se dá a coesão, mais especificamente o processo tradicionalmente conhecido como referenciação, em textos de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental e proporcionar um trabalho que possa ajudá-los a refletir sobre as diversas possibilidades de uso dos recursos coesivos.

Tal trabalho está sendo realizado, tendo por base a Teoria das Operações Enunciativas proposta por A. Culioli (1990), que concebe a atividade de linguagem como resultante das operações de representação mental, referenciação e regulação.

**Palavras-chave:** processo de escrita; ensino; significação; texto.

### 1- O trabalho com a produção de texto nas escolas

O ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade, assim como de disciplinas das mais diversas áreas do conhecimento, instaura uma inquietação acerca dos pressupostos necessários para a formação de alunos que sejam leitores e escritores ativos e reflexivos. Muito se fala da necessidade de formação do cidadão crítico e consciente, assim como se institui como requisito para a efetiva participação social o domínio e o potencial de articulação da língua, como é abordado nos PCN's (2001)

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos. (p. 23).

No entanto, constata-se que o trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas, muitas vezes, pauta-se, meramente, em atividades prescritivas e mecânicas e, portanto, verifica-se a necessidade de oferecer aos alunos um trabalho que tenha como base a observação reflexiva sobre as diferentes possibilidades de construção de textos e de como pequenas sutilezas podem conduzir à diferentes significações. Tal interesse, tendo por foco os recursos coesivos usados pelos alunos em produções de texto, nos levou ao estudo da teoria proposta pelo linguista francês Antoine Culioli. Acreditamos que tal trabalho pode proporcionar ao aluno uma formação que contemple a língua como uma atividade psicossocial que apresenta múltiplas possibilidades de construção e, portanto, de significações e que se estabelece nas situações de interação. Proporcionar atividades nas quais a aluno precise refletir sobre seu material de trabalho, ou melhor, sobre a linguagem, certamente o fará a utilizá-la de modo mais crítico e questionador.

Entende-se também que a competência discursiva é essencial para a formação de um leitor/escritor engajado que compreenda a linguagem como algo que vai muito além de um arsenal de regras e estruturação, como mencionam os PCN's. Portanto, tem-se como essencial a visão do professor quanto ao seu objeto de trabalho, a atividade de linguagem, e ao tipo de

formação que pretende oferecer ao seu aluno. Antes, gostaríamos de contextualizar o surgimento do interesse pela questão contemplada na pesquisa, para, a seguir, expor a concepção linguística que sustenta nosso trabalho.

## 2- A questão apresentada em nossa pesquisa

Um importante fato que desencadeou o interesse pela questão apresentada nesta pesquisa foi a aplicação de uma avaliação externa aos alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação da cidade de São Carlos, da qual nós fazemos parte. Tal avaliação denominada como SARESP<sup>1</sup> (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), apresentava uma proposta de produção de texto na qual o professor lia para os alunos um conto conhecido. Depois disso, os alunos deveriam reescrever com suas palavras o trecho final de tal história *garantindo a presença dos acontecimentos narrados e dos elementos textuais dentro do gênero proposto*<sup>2</sup>.

O que nos chamou a atenção foi o roteiro de correção das provas que trazia, entre outros, o seguinte quesito para a correção da atividade mencionada:

O que se está chamando de “características da linguagem escrita” são diferentes aspectos da textualidade, como:

O aluno utiliza elementos característicos da narrativa escrita para articular os enunciados (Ex.: “mas”, “porém”, “então”, “enquanto isso”, “no entanto”, etc.).(SARESP, 2009)

O aluno não utiliza elementos da oralidade como ligação entre enunciados (Ex: “daí”, “aí”, etc.)

Entendemos que a articulação de enunciados, citada acima, refere-se aos elementos coesivos. Realmente, por meio de análises de textos escritos por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental é nítido o fato de que eles possuem uma enorme dificuldade em alguns aspectos inerentes à produção textual: uma delas está relacionada ao uso de elementos coesivos no texto. Observando tal aspecto nas produções dos alunos, chamou-nos a atenção o uso contínuo dos pronomes ele/ela para sequenciar a reescrita, retomar os personagens presentes das histórias dando continuidade aos acontecimentos do texto, o que ficará bem claro mais adiante quando mostraremos um trecho de uma reescrita de um aluno.

No caso, se considerarmos os itens referidos como parâmetro de correção do SARESP, teríamos um problema coesivo porque não haveria uma variedade de elementos para articular os enunciados, caracterizando a constante repetição como um aspecto que compromete o texto quanto às “características da língua escrita”.

Mas, será possível afirmar que em dada tipologia textual ou em um gênero discursivo específico é mais indicado um ou outro “conectivo”? A mera substituição de elementos

---

<sup>1</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Desde 2007, os resultados da avaliação do SARESP em Língua Portuguesa e em Matemática são passíveis de comparação com aqueles da avaliação nacional (Saeb/Prova Brasil) e aos resultados do próprio SARESP ano após ano. Dessa maneira, as informações fornecidas pelo SARESP permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos/séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. ( <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>)

<sup>2</sup> Optamos por transcrever o que se pedia no manual de correção da avaliação do SARESP.

coesivos, para que não haja a repetição de um mesmo termo, garante que o texto possa ser considerado como “um texto melhor”? Em que momento é mais adequado esse ou aquele conectivo? Como propiciar ao aluno uma aprendizagem que possibilite o uso de elementos coesivos adequados a uma dada situação discursiva?

Tentaremos responder a essas questões mais adiante, por ora vamos ao referencial teórico que nos guiará.

### **3- Abordagem teórica: A Teoria das Operações Predicativas Enunciativas de Antoine Culioli**

Por entendermos que o texto que ora apresentamos é apenas um resumo do que estamos desenvolvendo em nossa pesquisa, dado o espaço delimitado que temos para esboçar nosso trabalho, optamos em apresentar, de modo bem sucinto, alguns aspectos da teoria, na qual nos embasamos, os quais julgamos essenciais para compreensão da análise que fizemos e da conclusão que apresentaremos.

#### **3.1- Língua/linguagem**

Segundo Antoine Culioli, a linguística é a ciência que estuda a linguagem por meio das línguas naturais. A linguagem seria um trabalho ou uma atividade de construção de representação, referenciação e regulação e as línguas naturais dizem respeito aos próprios arranjos textuais que podem ser orais ou escritos.

A representação mental diz respeito à maneira como o sujeito apreende o mundo na medida em que interage com o meio e recebe inferências físico-culturais, é também chamado de nível notional, já que está relacionado ao fato do indivíduo construir as noções (linguísticas/extralinguísticas) e relacioná-las com outras noções, o que ocorre em um lugar mental inacessível. O segundo nível é o das representações linguísticas que está relacionado à materialização da noção sob forma de linguagem é a passagem a um sistema de referenciação, aqui o sujeito irá colocar em forma a noção e consiste nas operações de localização das noções em determinado espaço e tempo.

O nível três, definido como regulação, está relacionado aos sujeitos enunciadore, mais especificamente à relação enunciativa instaurada, considerando-se as operações de representação mental e referenciação. Ela envolve os ajustamentos feitos pelo enunciador de acordo com o interlocutor em questão, tendo por base a identificação ou diferenciação.

Para a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas a linguagem não pode ser definida apenas como um objeto de comunicação ou como reprodução do pensamento essas são definições redutoras, já que a linguagem diz respeito, como explicitamos acima, a uma complexa atividade inerente ao ser humano. De acordo com Rezende

A linguagem seria, no homem, uma sofisticação de mecanismos biológicos de equilíbrio existente em todo ser vivo. Falamos muito mais para nos equilibrar do que para nos comunicar. (2009, p. 15).

Portanto, está no amago da teoria um conceito de linguagem enquanto uma atividade intensa entre interlocutores que põe em jogo as tentativas constantes de determinação e desambiguação do dizer, considerando o caráter indeterminado e ambíguo da linguagem.

A linguística, pela teoria ora mencionada, busca as especificidades apresentadas no uso da língua. Há a busca pelas variações e suas sutis diferenças, ao mesmo tempo em que considera o que há de invariante na linguagem: o objetivo é procurar nas variações as invariantes linguísticas que as tornaram possíveis. Para Culioli, a língua se apresenta em forma de texto com arranjos e configurações que apresentam sua regularidade.

Assim, são os textos, orais ou escritos, que possibilitam o estudo dos arranjos e formas enquanto resultantes da atividade de linguagem, o que nos dará pistas do processo mental percorrido pelo sujeito até a constituição do enunciado. A teoria culioliana procura investigar os processos que norteiam a produção e o reconhecimento dos textos orais e escritos e buscar regularidades, embora seja tido como princípio fundamental a indeterminação e a plasticidade da linguagem. No trabalho com a TOPE evita-se polarizações e o estudo da língua apenas como sistema objetivo, já constituída e regular, e nem apenas um estudo filosófico sobre a linguagem que considera prioritariamente o subjetivismo e a relatividade.

Portanto, o enunciador estará, constantemente, num processo de ajustamento buscando a regulação intersubjetiva e as marcas linguísticas são vistas como rastros das operações de linguagem. “Se assim não for retira-se da linguagem tudo o que é exatamente a atividade da linguagem com todos os ajustes de um enunciador a outro” (Culioli, 1976, p.20)”.

### **3.2- A noção/ domínio nocional para Culioli**

Durante uma situação de interlocução, os enunciadores, por meio da atividade de linguagem, que envolve a representação mental, a referenciação e a regulação intersubjetiva, buscam criar significações mediante a um processo de escolhas lexicais, sintáticas e discursivas.

Tais escolhas não serão aleatórias por fazerem parte de dada situação de interlocução e por partirem de um enunciador, ou um interlocutor, imerso em dado contexto histórico e cultural.

De acordo com Culioli

(...) encontrar de um lado, feixes de propriedades físico-culturais ou propriedades do objeto (de organização) e de outro lado, pelo viés dos marcadores de asserção, de negação, de interrogação, o problema da construção de um complementar. E, desse modo, retorna-se ao problema do predicado, a saber, que em todo caso, trata-se de trabalhar a partir de uma relação predicativa não saturada (p, p') que, somente, permite apreender o domínio nocional (1990, p.52)

Portanto, para a Teoria das Operações Predicativas Enunciativas a noção é a base das construções e reconstruções feitas pelo sujeito. Em âmbito cognitivo, o enunciador irá predicar por meio de “conceitos” construídos pelas relações físico-culturais estabelecidas ao longo de sua vida e que ocorrem ininterruptamente.

As noções podem ser apreendidas por meio de ocorrências linguísticas e são definidas em intensão, portanto, em seu aspecto qualitativo. Portanto, por meio de ocorrências abstratas podemos trabalhar como o domínio nocional, que decorre da própria noção.

Em termos qualitativos, o domínio nocional se constitui por um interior (I), um exterior (E) e uma fronteira (F).

É, portanto, o nível da representação mental, no qual se constitui a noção, que é inacessível ao linguista, porém, “rastreada” por meio da materialização linguística, que dará pistas do processo percorrido de construção pelo sujeito, que é o que nos interessa. Não podemos esquecer que tais construções serão mediadas pelos aspectos físico-culturais e, portanto, pelo contexto e experiências de vida do enunciador, já que, como explicitamos acima, a linguagem aqui é concebida como uma atividade que envolve a representação mental (cognitivo), a referenciação linguística (a materialização da representação mental por meio do linguístico) e a regulação intersubjetiva (ajustes que ocorrem durante a situação de interlocução).

### **3.3 - Paráfrase/ trabalho epilinguístico**

A paráfrase diz respeito a uma atividade em que se trabalha com construções linguísticas que se aproximam semanticamente. Tais construções, no entanto, não podem ser tidas como idênticas já que diferentes arranjos léxico-gramaticais remetem a diferentes significações, ainda que elas sejam muito sutis, ao mesmo tempo apresentam um direcionamento interpretativo parecido. O ato de parafrasear está relacionado ao domínio que se tem da língua, ou melhor, a busca por um domínio maior da própria língua por meio de uma leitura construtiva e interpretativa. Portanto, segundo Fuchs

Dominar uma língua é ser capaz de associar uma dada significação com expressões usadas por meio da língua (isto é, compreender) é ser capaz de produzir ou identificar reformulações de tais significações (isto é, estabelecer relações de paráfrases entre as expressões (1982, p. 93)<sup>3</sup>.

Tal atividade é essencial no trabalho com a linguagem/língua e fará parte da proposta que apresentaremos em nossa análise, assim como a atividade epilinguística.

A atividade epilinguística, por sua vez, está relacionada a um processo cognitivo não consciente, e, portanto, não acessível ao linguista, mas que é essencial para a reformulação das significações e, portanto, para o próprio processo interpretativo.

O outro-outro é fundamental nesse processo de equilibração, mas o próprio eu enquanto outro é igualmente importante. Daí decorre a relevância da atividade epilinguística, definida com atividade metalinguística pré-consciente ou não-consciente. Epi- é o que se superpõe (explicando) ou se antepõe (sustentando) ao linguístico (expressão oral ou escrita) explicando a língua ou permitindo atribuir significados às expressões linguísticas. (REZENDE, 2009, p.15)

### **3.4 - Relação primitiva, predicativa e enunciativa.**

Na relação primitiva trabalhamos com a léxis que diz respeito a uma tripla representada do seguinte modo  $a R b$ , na qual  $a$  e  $b$  são os argumentos e  $R$  é o relator. O esquema primitivo está presente nos enunciados e ordena os termos utilizados. Cada termo de uma léxis remete a uma noção e elas se relacionam semanticamente, é a partir do esquema da léxis que será construída a relação predicativa. Por exemplo, para o enunciado “O menino ganhou em cachorro”, temos a léxis <menino ganhar cachorro>, na qual  $a$  corresponde a menino, e constitui-se nesse caso o ponto de partida,  $R$  corresponde a ganhar e  $b$  corresponde a cachorro (ganhador-ganhar-ganhado).

Na relação predicativa nós temos um arranjo da léxis que irá estabelecer o termo de partida e a organização do enunciado. Para a léxis mencionada acima temos muitas possibilidades de construção como: O menino ganhou um bonito cachorro; O cachorro ganhado pelo menino é bem peludo; O menino não gostou de ganhar aquele cachorro. Porém, semanticamente eles irão se diferenciar, o que ficará estabelecido pela relação enunciativa por meio das marcas de pessoa, espaço e tempo presentes nos enunciados e tais marcas serão estabelecidas pelos valores referenciais. Para Culioli as relações de determinação e indeterminação se estabelecem pelas operações de qualificação e quantificação, pela causalidade /transitividade e pela modalização e aspectualização.

Pela análise que faremos abaixo muitos desses conceitos ficarão mais claros.

<sup>3</sup> Tradução nossa do trecho: Maîtriser une langue, c'est être capable d'associer une (ou des) signification (s) aux expressions de la langue (c'est-à-dire les comprendre) et être capable de produire ou d'identifier des reformulations de ces significations (c'est-à-dire pouvoir établir des relations de paraphrase entre les expressions).

#### 4- Uma possibilidade de trabalho

Para elucidar a questão da pesquisa, ou seja, o uso dos pronomes ele/ela como recurso coesivo de referenciação constante nas produções dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou mesmo a repetição do próprio termo a quem se faz remissão, vamos apresentar um trecho de uma reescrita<sup>4</sup>. Para tanto, iremos primeiramente apresentar a história *O príncipe-rã ou Henrique de Ferro* de autoria dos Irmãos Grimm.

O príncipe rã

Num tempo que já se foi, quando ainda aconteciam encantamentos, viveu um rei que tinha uma porção de filhas, todas lindas. A mais nova, então, era linda demais.

O castelo real ficava ao lado de uma floresta sombria na qual, embaixo de uma frondosa tília, havia uma fonte. Em dias de muito calor, a filha mais nova do rei vinha sentar-se ali e, quando se aborrecia, brincava com sua bola de ouro, atirando-a para cima e apanhando-a com as mãos.

Uma vez, brincando assim, a bola de ouro, jogada para o ar, não voltou para as mãos dela. Caiu na relva, rolou para a fonte e desapareceu nas suas águas profundas.

“Adeus, minha bola de ouro!”, pensou a princesa. “Nunca mais vou ver você!” E começou a chorar alto. Então, uma voz perguntou:

– Por que chora a filha mais nova do rei? Suas lágrimas são capazes de derreter até uma pedra!

A princesa olhou e viu a cabecinha de uma rã fora da água.

– Foi você que falou bichinho dos charcos? Estou chorando porque minha bola de ouro caiu na água e sumiu.

– Fique tranquila e não chore mais. Eu vou buscá-la. Mas o que você me dará em troca?

– Tudo o que você quiser, rãzinha querida. Meus vestidos, minhas joias, e até mesmo a coroa de ouro que estou usando.

– Vestidos, joias e coroa de ouro de nada me servem. Mas se você quiser gostar de mim, se me deixar ser sua amiga e companheira de brinquedos, se me deixar sentar ao seu lado à mesa, comer no seu prato de ouro, beber no seu copo, dormir na sua cama e me prometer tudo isso, mergulho agora mesmo e lhe trago a bola.

– Claro! Se me trazer a bola, prometo tudo isso! - respondeu prontamente

A princesa, pensando: “mas que rãzinha boba! Ela que fique na água com suas iguais! Imagine se vou ter uma rã por amiga!”<sup>4</sup>.

Satisfeita com a promessa, a rã mergulhou e, depois de alguns minutos, voltou à tona trazendo a bola. Jogou-a na relva, e a princesa, feliz por ter recuperado seu brinquedo predileto, fugiu sem esperar a rã.

– pare! Pare! - gritou a rã, tentando alcançá-la aos pulos. - me leve consigo!

Não vê que não posso correr tanto? A princesa, porém, sem querer saber dela, correu para o palácio, fechou a porta e logo esqueceu a pobre rã. Assim, ela foi obrigada a voltar para a fonte. No dia seguinte, quando o rei, a rainha e as filhas estavam jantando, ouviram um barulho estranho: *plaft!... plaft!...*

Alguém estava subindo a escadaria de mármore do palácio... o barulho cessou bem em frente à porta, e alguém chamou:

<sup>4</sup> Por reescrita compreende-se, neste momento, que o aluno irá contar (escrever) a história que ouviu com as próprias palavras.

– abra a porta, filha mais nova do rei!

A princesa foi atender e, quando deu com a rã, tornou a fechar a porta bem depressa e voltou para a mesa. O rei reparou que ela estava vermelhinha e apavorada.

– o que foi, filha? Aí fora está algum gigante, querendo pegar você?

– não, paizinho... é uma rã horrorosa.

– e o que uma rã pode querer com você?

– ai, paizinho! Ontem, quando eu brincava com a minha bola de ouro perto da fonte, ela caiu na água e afundou. Então, chorei muito. A rã foi buscar a bola para mim. Mas me fez prometer que, em troca, seríamos amigas e ela viria morar comigo. Eu prometi, porque nunca pensei que uma rã pudesse viver fora da água.

Nesse momento, a rã tornou a bater e cantou:

– que coisa mais feia é essa, esquecer assim tão depressa a promessa que me fez! Se não quiser me ver morta, abra ligeiro essa porta, a filha mais nova do rei!

O rei olhou a filha severamente.

– o que você prometeu, tem de cumprir - disse - vá lá e abra a porta!

Ela teve de obedecer. Mal abriu a porta, a rã entrou num pulo, foi direto até a cadeira da princesa e, quando a viu sentada, pediu:

– ponha-me no seu colo!

Vendo que a filha hesitava, o rei zangou-se.

– faça tudo o que a rã pedir - ordenou.

Mal se viu no colo da princesa, a rã pulou para a mesa, dizendo:

– puxe o seu prato mais para perto para podermos comer juntas.

Assim fez a princesa, mas todos viram que ela estava morrendo de nojo.

A rã comia com grande apetite, mas a princesa, a cada bocado, parecia sufocar. Terminado o jantar, a rã bocejou dizendo:

– estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiram aumentar a zanga do rei:

- Quando você precisou, ela te ajudou. Não pode despezá-la agora!

Não tendo outro remédio, a princesa foi para o quarto carregando a rã que dizia estar cansada demais para subir a escada. Chegando lá, largou-a no chão e foi se deitar sozinha.

- que é isso? - reclamou a rã. - você dorme no macio e eu aqui no chão duro? Ponha-me na cama, senão vou me queixar ao rei seu pai!

Ao ouvir isso, a princesa ficou furiosa. Agarrou a rã e atirou-a contra a parede com toda a força, gritando:

- agora você vai ficar quieta para sempre, rã horrorosa!

E qual não foi o seu espanto, ao ver a rã cair e se transformar num príncipe de belos olhos amorosos!

Ele contou-lhe que havia sido transformado em rã por artes de uma bruxa, e que ninguém, a não ser a princesa, poderia desencantá-lo. Disse também que no dia seguinte a levaria para o reino dele. Depois, com o consentimento do rei, ficaram noivos.

Agora, iremos apresentar uma reescrita feita por um aluno. De acordo com a proposta, o aluno deveria continuar escrevendo, a partir da parte em que a professora parasse a leitura feita pela segunda vez. Então, vamos colocar em *itálico* o último trecho da história que foi lido pela professora e abaixo a reescrita do aluno<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Optamos por não transcrever os erros ortográficos porque esse não é nosso foco.

— *Estou cansada e com sono. Prepare uma cama bem quentinha para nós duas! Ao ouvir isso, a princesa disparou a chorar. Tinha horror do corpinho gelado e úmido da rã, e não queria dormir com ela de jeito nenhum. Suas lágrimas, porém, só conseguiam aumentar a zanga do rei:*

Que disse:

— Quando você precisou **a rã** te ajudou agora não despreze **ela**!

A princesa pegou **a rã** no colo, pois **a rã** dizia que estava muito cansada para subir as escadas. Quando chegou ao seu quarto largou **a rã** no chão e correu para sua cama macia, mas **a rã** disse:

— O que? Eu durmo aqui no chão duro enquanto você dorme nessa cama macia? Me coloque na cama ou vou me queixar ao rei.

A princesa com raiva pegou **a rã** e tacou **ela** na parede. Quando viu que **ela** era um príncipe ficou apavorada, o príncipe contou que uma bruxa enfeitiçou **ele** e também falou que no dia seguinte ia se casar com **ela**, se o rei deixasse. O rei deixou e o príncipe e a princesa viveram felizes para sempre.

O aspecto coesivo destacado acima é denominado como referencialização pela linguística textual. Segundo Ingedore Koch

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. (1994, p.32)

Ainda tomando com exemplo atividades didáticas que têm por objetivo trabalhar com a coesão referencial, podemos observar o apresentado abaixo<sup>6</sup>.

No trecho "Caso o aspirador de pó não funcione , **ele** poderá ser útil para outros fins", a palavra sublinhada refere-se à

- (A) oferta do dia.
- (B) limpeza da casa .
- (C) objeto não identificado
- (D) aspirador de pó portátil**

Se retomarmos os estudos coesivos no início de uma das principais correntes, temos nesse primeiro exemplo de atividade uma sugestão que contempla a coesão aos moldes em que foi apresentado por *Halliday e Hasan*<sup>7</sup>, nos primórdios dos estudos referentes aos mecanismos coesivos. A referencialização é vista como uma substituição anafórica ou catafórica que consiste no uso, principalmente de pronomes, para ligar ou retomar as expressões.

Bem, voltando ao que gerou nosso interesse pela pesquisa, o roteiro que correção da avaliação do SARESP e reescritas como a apresentada acima, confirmaremos que o aluno não utiliza recursos coesivos variados para substituir o termo *rã* e garantir as “características inerentes ao texto escrito”. Ainda sobre esse aspecto parece-nos interessante mencionar o que Lucia Kopschitz Bastos apresenta em sua obra *Coesão e coerência em narrativas escolares( 1998)*. De acordo com a autora, dois aspectos são fundamentais para a ocorrência da repetição muito

<sup>6</sup> Optamos por elaborar um exemplo de atividade parecido aos que normalmente estão presentes em livros didáticos, para elucidar o trabalho com a referencialização nas escolas.

<sup>7</sup> Inseridos na perspectiva referente ao primeiro momento da linguística textual, N.A.K.Halliday e Ruqaiya Hasan seguiram a linha de estudo funcionalista.



presente nos textos dos alunos, e que por sinal contempla o ponto central da nossa questão de pesquisa, seriam eles: a falta de esclarecimento quanto à proposta de produção oferecida aos alunos ( que tipo de texto escrever, o tema abordar, quem serão os leitores do texto, etc.) e a falta de familiaridade dos alunos com as características da linguagem escrita, o que acarreta o uso dos recursos orais na produção do texto escrito.

Bem, será que se, simplesmente, fossem oferecidas a esse aluno opções de substituições para evitar a repetição dos elementos coesivos o aluno compreenderia as diferentes construções discursivas e as diferenças qualitativas que tal troca traria ao texto?

Posicionamo-nos diante da questão afirmando que não. Isso só ocorrerá mediante a um processo reflexivo e construtivo percorrido pelo aluno e, considerando que estamos falando do ensino de Língua Portuguesa institucionalizado nas escolas, pensamos que tal processo deva ser, inicialmente, norteado e estimulado pelo professor, que desempenha o importante papel de provocar e instigar a busca do aluno.

Para tal, será importante mencionarmos o trabalho com as paráfrases para a compreensão das diferentes construções, o que culminará, necessariamente, em uma atividade epilinguística intensa por parte do aluno, por meio de análises linguísticas e metalinguísticas.

Pautados na TOPE, pode-se pensar que um caminho fértil para o trabalho coesivo em questão seria o de contemplar o conceito de noção e, portanto, de domínio nocional como uma forma de reflexão acerca das escolhas de construção sintático-semântico-discursivas relacionada ao uso dos recursos coesivos.

Portanto, ao invés de dar possibilidades de substituição aos alunos, seria interessante construir tais possibilidades junto com eles, refletindo sobre os ajustes que se pode fazer durante o processo de produção de texto.

Para tanto, será necessário o trabalho com a “noção de rã”, que se pode recuperar pelo texto lido pela professora antes da reescrita do aluno.

Como uma noção /P/ pode ser reformulada então / ( ) ser rã/, sendo o parênteses vazio tudo o que esteja relacionado à propriedade de ser rã, pensemos, então, nas propriedades inerentes ao personagem que se pode recuperar pela materialização do próprio texto, por meio da busca dos valores referenciais.

Analisemos o seguinte trecho

“Adeus, minha bola de ouro!”, pensou a princesa. “Nunca mais vou ver você!” E começou a chorar alto. Então, uma voz perguntou:

– Por que chora a filha mais nova do rei? Suas lágrimas são capazes de derreter até uma pedra!

A princesa olhou e viu a cabecinha de uma rã fora da água.

– Foi você que falou bichinho dos charcos? Estou chorando porque minha bola de ouro caiu na água e sumiu.

– *Fique tranquila e não chore mais. Eu vou buscá-la. Mas o que você me dará em troca?*

– *Tudo o que você quiser, rãzinha querida. Meus vestidos, minhas joias, e até mesmo a coroa de ouro que estou usando.*

Por meio da leitura do trecho acima, constata-se que mediante à tristeza da princesa a rã se propôs ajudá-la. Porém, não é uma ajuda desinteressada, praticamente é uma troca. A rã, por meio de sua atitude não mostrou atributos de alguém “que se propõe a ajudar sem querer nada em troca”

A partir do enunciado em destaque podemos construir algumas paráfrases, ou melhor glosas mais controladas que nortearão a nossa análise. São algumas possibilidades:

- A rã ficou sensibilizada com a situação da garota e resolver ajudá-la.

- A rã resolveu ajudar a menina, vendo que ela chorava muito.
- A rã resolveu ajudar a garota, porém quis algo em troca da ajuda.
- A rã se propôs a ajudar a menina, mas em troca da ajuda exigiu algumas coisas.
- A rã ajudou a menina interessada no que ela poderia oferecer em troca.
- **A rã se interessou em ajudar a menina** porque queria algo em troca.

Então, para a última glosa podemos pensar na relação primitiva (a, R, b) sendo a e b os argumentos e R o relator, do seguinte modo:

< rã interessar ajuda >

a = interesseiro

R= interessar

b= interesse

Assim, em *a* (interesseiro) está o interesse relacionado ao que lhe parece ser interessante por algum motivo.

A léxis estabelecida irá indicar o “ponto de partida” da organização do enunciado. Então, podemos pensar em “rã” como ponto de partida (interesseiro) ou como localizador.

Com a noção de P /ser interesseira / e P’/ não ser interesseira/, pode-se encontrar um caminho para uma variação possível da reconstrução do texto. Portanto, /ser interesseira/ é o caso de quem, como a rã, se propõe a ajudar negociando antes os ganhos que se pode ter com a ajuda. Por exemplo, para que fosse feita uma construção ou uma reconstrução do tipo “*A princesa com raiva pegou e tacou a interesseira na parede*”, o aluno teria de trabalhar com essa propriedade da rã, apreendida pela materialização textual, ou seja pela reflexão metalinguística por meio do material linguístico apresentado, que por sua vez ocorreu pelo processo epilinguístico.

De acordo com Onofre,

As operações de qualificação e de quantificação, que são responsáveis pelo processo de determinação e de indeterminação, compreendem, respectivamente, as operações de especificação (intensão) e de construção (extensão) e somente se constituem como tal na enunciação.(2003, p.10)

Portanto, dado o enunciado <... tacou a interesseira(ela) na parede>, tomando como referência a marca de pessoa, temos uma qualificação, um julgamento do sujeito-enunciador, como se outra voz entrasse no texto, acrescentado um informação. Ao passo em que ocorre tal processo de qualificação, ocorre também a determinação de uma propriedade relativa ao personagem e, portanto, também uma especificação (intensão). Tal processo trará ao texto uma maior subjetividade.

Desse modo, por meio do trabalho de paráfrase e também enfatizando a modalização o aluno pode trabalhar com as opções de recursos coesivos resultante de um processo reflexivo e não meramente com substituições em forma de listas.

## 5- Conclusão

Nosso trabalho de pesquisa, que ainda está em curso, tem nos mostrado que o trabalho relacionado à coesão não pode ser visto apenas como uma mera troca de termos por meio de uma escolha aleatória. A substituição lexical separada de uma reflexão metalinguística, e, portanto, linguística e epilinguística, não garante ao aluno uma utilização ajustada dos recursos coesivos. Não queremos dizer que exercícios como o apresentado neste trabalho no qual o aluno tenha que apenas recuperar uma referência localizável no texto deva ser banido

do trabalho relacionado à coesão e coerência, mas que proporcionar um trabalho que, além desse, leve de fato o aluno a pensar sobre suas escolhas é de fundamental importância, as escolhas devem fazer parte de um processo mais reflexivo e profundo.

Quando o aluno analisa as possíveis interpretações que se pode fazer de um enunciado (linguístico), por meio de paráfrases, ele estará num processo intenso que o levará a uma interpretação do que está sendo dito no texto. A transformação de uma noção x em y poderá trazer ganhos qualitativos ao texto em termos de variação dos recursos coesivos.

Desse modo, entende-se que exercícios de mera identificação dos termos remissivos ou substituição não são o bastante para contemplar o trabalho com a coesão textual. Tal trabalho exige que se pense na língua enquanto uma atividade que exige ajustes e reflexões constantes. De acordo com Rezende, “Os critérios de coesão e coerência são critérios que deveriam aparecer no amadurecimento da expressão escrita como uma conquista e, mesmo assim, sempre provisória”. (2009, p. 30)

## 6- Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. V.2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e Coerência em Narrativas Escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CULIOLI, A. **Recherches en linguistique: théorie des opérations énonciatives**. Paris: Paris VII, 1976.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations**. V.1. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repéregé**. Paris: Ophrys, 1999a.

FAVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE; CENP, 1988.

FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: Press Universitaires de France, 1982.

ONOFRE, M. B. **O processo de predicação no ensino de língua**.

ONOFRE, M.B. **Gramática & Produção / interpretação de texto no ensino de língua. Estudos lingüísticos**. São Paulo, v. XXVIII, P.577-83, 1999.

ONOFRE, M. B. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”**. 2003. Tese (Doutorado) – UNESP, Araraquara –SP.

ONOFRE, M.B. & REZENDE, L.M. (Orgs.) **Linguagem e Línguas Naturais – Clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REZENDE, L.M. **Léxico e gramática: uma aproximação de problemas linguísticos com educacionais**. v.1. Tese de Livre Docência. Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000.

SARESP 2009-SSP/SP. **Parâmetros para Avaliação Educacional**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>- link SARESP 2009.