

COERÊNCIA E COESÃO SOB A ÓTICA DA METACOGNIÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Mario Sergio Mangabeira Junior (UFRRJ)

mariojuniorerj@gmail.com

Janne Faria Torre Braga (UFRRJ)

jannebraga@hotmail.com

Viviave Mendes da Cunha (UFRRJ)

vivianemendes10@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho discute o formato das questões relacionadas à leitura e interpretação de textos sob o viés da linguística cognitiva. Para tanto, analisa uma sequência didática que intenciona trabalhar com os aspectos de coerência e coesão, sugerindo alterações nos exercícios que facilitariam a compreensão dos alunos acerca dos aspectos linguísticos trabalhados e a aprendizagem sobre o funcionamento de sua própria mente, a partir da visão de que a cognição humana opera no plano da conceptualização e da percepção. Uma das questões que mais causam incômodo ao professor de língua materna é a baixa condição de leitura e de escrita do aluno, tanto que muitas pesquisas vêm sendo feitas para propor mudanças (JOU & SPERB, 2006). Um dos desafios é superar o modo como grande parte dos manuais didáticos trata o estudo da língua, com tarefas de leitura limitadas ao nível linear, solicitando do aluno um trabalho com os explícitos textuais (RIBEIRO, 2003) e tornando-o passivo diante do texto. Contrariamente, entende-se os alunos como seres agentivos, e o texto como algo capaz de ser atravessado de experiências, conhecimentos e contingências não apenas durante a sua produção, mas também durante sua interpretação (GERHARDT, 2010). Mesmo com o advento de novos estudos relacionados à leitura e produção de texto (GERALDI, 2001), ainda persiste uma mentalidade tradicional na elaboração de exercícios em livros didáticos. É o que se pretende evidenciar. A sequência didática escolhida foi retirada do livro *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012), para o sexto ano do ensino fundamental. As atividades estão na parte intitulada “Para escrever com coerência e coesão”, que apresenta três divisões: “A coerência textual”, “A coesão textual” e exercícios.

Palavras-chave: Metacognição. Coerência. Coesão.

1. *Coerência e coesão sob a ótica da metacognição: um estudo de caso*

Este trabalho, sob o viés da linguística cognitiva, em especial dos estudos metacognitivos, objetiva discutir o formato das questões relacionadas à leitura e à interpretação de textos. Para tanto, propõe-se analisar uma sequência didática que intenciona trabalhar com os aspectos de coe-

rência e coesão, e sugerir alterações nos exercícios que facilitariam a compreensão dos alunos acerca dos aspectos linguísticos trabalhados como também a aprendizagem do aluno acerca do funcionamento de sua própria mente, a partir da visão de que a cognição humana opera no plano da conceptualização e da percepção.

Diante de várias questões recorrentes no cenário educacional brasileiro, uma das que mais causam incômodo no professor de língua materna é a baixa condição de leitura e de escrita do aluno brasileiro, tanto que muitas pesquisas vêm sendo feitas a fim de propor mudanças (JOU & SPERB, 2006). Um dos grandes desafios é superar o modo como grande parte dos manuais didáticos trata o estudo da língua, com tarefas de leitura limitadas ao nível linear que solicitam ao aluno um trabalho com os explícitos textuais (RIBEIRO, 2003), tornando os alunos passivos diante do texto.

Contrariamente a isso, entende-se os alunos como seres agentivos na sala de aula, sendo parte integrante do ambiente escolar como um espaço de ação e cognição, e o texto é entendido como algo capaz de ser atravessado de experiências, conhecimentos e contingências não apenas durante a sua produção, mas também durante sua interpretação (GERHARDT, 2010).

Mesmo com o advento de novos estudos relacionados à leitura e à produção de texto (GERALDI, 2001) ainda persiste uma mentalidade tradicional na facção de exercícios em livros didáticos. É o que se pretende evidenciar com este trabalho.

A sequência didática escolhida para este trabalho foi retirada do livro *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012), para o sexto ano do ensino fundamental. As atividades estão na parte intitulada “Para escrever com coerência e coesão”, que, por sua vez, apresenta três divisões “A coerência textual”, “A coesão textual” e exercícios.

A primeira parte começa pedindo ao aluno para ler um cartum, sem qualquer adiantamento de trabalho com pré-texto, ou seja, o aluno entra em contato com novos vocábulos (coesão e coesão) presentes nas sequências, mas que não são trabalhados, e, a seguir, vem um texto que deve ser lido para que se responda às perguntas, como um trabalho pós-texto.

Pensa-se ser importante que, ao se trabalhar com textos, haja simultaneamente um trabalho com as estratégias metacognitivas para que o

aluno consiga relacionar informações novas às já existentes, saiba selecionar estratégias de pensamento com um propósito e saiba planejar, monitorar, refletir e avaliar os processos de pensamento (JOU & SPERB). Nesse sentido, antes da leitura, deve-se orientar o aluno para que ele saiba o que vai encontrar no texto e como o lerá, por exemplo, para já ir fazendo hipóteses sobre a leitura, refletindo e relacionando informações.

O nome da sequência didática para o estudo da coerência e da coesão é “Para escrever com coerência e coesão”. Como foi mencionado, solicita-se, inicialmente, que o aluno leia um cartum do autor Quino. Nesse cartum, há uma situação de entrevista de emprego em que as respostas do entrevistado não têm relação com as perguntas feitas, porém, ao final, o homem entrevistado é contratado para dar informações. Para entender a crítica e o humor presente no cartum, deve-se observar, é claro, a parte verbal e a não verbal.

Depois da apresentação do texto, há exercícios sobre o mesmo. Pressupõe-se que o objetivo dos autores do livro tenha sido, através do texto e de questões elaboradas com determinado fim, fazer o aluno conseguir entender o conceito de coerência, tanto que, após os exercícios, há a definição e uma breve explicação do gênero relacionado ao conteúdo que se pretende ensinar:

1. O cartum retrata inicialmente um diálogo entre duas pessoas.
 - a) O que o homem de terno preto foi fazer nesse lugar?
 - b) Ele atingiu seu objetivo?
2. Repare nas perguntas feitas pelo entrevistador e nas respostas dadas pelo entrevistado.
 - a) O que chama a atenção nesse diálogo?
 - b) Como o entrevistador reage diante das respostas do entrevistado?
3. Observe a última cena do cartum.
 - a) Que tipo de lugar você imagina que seja esse? Por quê?
 - b) Para que tipo de cargo o homem foi contratado?
 - c) Você acha que ele está preparado para ocupar esse cargo? Por quê?
4. Quino é um cartunista argentino. Seu cartum faz uma crítica.
 - a) Qual é o alvo da crítica?
 - b) Você acha que esse cartum também se adequaria à realidade brasileira? Por quê?

O humor do cartum é construído a partir de situações absurdas. No diálogo do entrevistador e do entrevistado, não há conexão entre as ideias, o que cria um texto aparentemente incoerente.

2. Coerência textual são as conexões de ideias que conferem sentido a um texto

Contudo, se considerarmos que a finalidade do cartum é construir humor e fazer uma crítica social, pode-se dizer que, apesar das incoerências presentes nas situações, o texto é coerente. Isso porque a coerência de um texto diz respeito à situação em que ele é produzido, ou seja, quem produz, para quem, com que finalidade etc.

No caso do cartum de Quino, a incoerência foi utilizada propositalmente para criar humor. Na maior parte dos textos que produzimos no dia a dia, entretanto, a coerência é necessária.

Acredita-se que a forma como a sequência fora conduzida não leva o aluno ao entendimento do conceito, pois a atividade fica solta, sem objetivo. Por exemplo, ao se deparar com o comando “Leia este cartum”, um aluno de sexto ano pode não (re)conhecer o gênero e o modo como proceder à leitura, já que não foram estabelecidas regras de monitoramento da leitura, que o induziriam a se atentar a algo de que o texto trata, como também buscar conhecimentos prévios.

Com relação às questões, há sempre afirmações que deveriam guiar o aluno para, em seguida, virem as perguntas, que deveriam fazer o aluno refletir o uso da língua e estabelecer o conceito/definição de coerência proposto pelo livro.

Na *questão 1*, as perguntas, embora superficiais, necessitam de que o aluno tenha entendido o texto como um todo, inclusive os diálogos, que são considerados o ponto-chave para a compreensão do texto. A letra “b” induz o aluno a responder “sim” ou “não”, não o faz refletir acerca da crítica e do comportamento abordado no cartum.

Na *questão 2*, o comando “repare nas perguntas... e nas respostas” não deixa claro para o aluno o que ele deve reparar: se é a estrutura sintática, a pontuação, o sentido. Assim, o aluno perde o foco, podendo responder de forma aleatória a letra “a”. A letra “b” já retoma um pouco mais o foco e trabalha com a percepção visual do aluno, fazendo-o refletir sobre o texto verbal e não verbal.

Na *questão 3*, novamente faltou um comando mais específico para o aluno, pois ele pode observar qualquer coisa que esteja na cena. As perguntas “a” e “b”, como foram estruturadas, não fazem o aluno refletir sobre o uso da língua no cartum, nem a relação que estabelecem com o conteúdo que se propôs trabalhar: coerência. A letra “c” se aproxima mais ao que se entende por metacognição porque faz o aluno refletir o cartum comparando-o, de certa forma à sua realidade, fazendo-o recuperar seus conhecimentos prévios acerca de entrevista de emprego para poder responder à questão.

A *questão 4* poderia ser melhor abordada no que se pretende inicialmente: levar o aluno a desenvolver a ideia de coerência para saber empregá-la adequadamente quando necessário em termos de língua e em termos de finalidade de gênero textual.

Como sugestão, propõe-se que, antes de pedir que o aluno leia o texto, deva-se situar o aluno, informando-o com um pequeno texto que ele lerá um cartum de Quino (explicar brevemente o gênero em um box e em outro uma pequena biografia do Quino – o que geraria um hipertexto, o aluno escolheria o melhor momento de ler esses Box e pensar junto ao professor de que forma o conteúdo dos Box poderiam contribuir para o entendimento do texto). Como também, acrescentar ao texto inicial o que ele encontrará de diferente na estruturação das perguntas e respostas, pois isso o facilitará no momento da leitura, já que direcionará seu olhar para a inconsistência de sentido entre as perguntas e as respostas entre os personagens do cartum. No comando da leitura do texto, poderia haver o pedido de que o aluno prestasse atenção no ambiente do cartum, nas personagens e suas roupas, nos seus gestos e posturas, para onde olham. Imagina-se que, com isso, o aluno já faria uma leitura diferenciada, teria um olhar mais cuidadoso, afinal trata-se de sexto ano do fundamental. Crê-se que nesse início algumas estratégias metacognitivas já estariam se fazendo presentes ao longo da leitura do aluno.

Com relação às perguntas, seria interessante se fossem alterados alguns comandos, como na *questão 1*, em que se poderia chamar atenção para os dois lugares em que se passa a história, pois com base na observação da cena e no conhecimento prévio dos alunos, eles poderiam concluir onde as personagens estão e o que fazem. Sendo assim, o comando poderia se referir ao diálogo, mas também à imagem, pois é a imagem que contribui para a resposta da letra “a” (“O que o homem de terno preto foi fazer nesse lugar?”) e a letra “b” poderia também se valer da última cena do quadrinho em que o homem se encontra atrás do balcão e per-

guntar se o homem conseguiu seu objetivo. Um fator importante que se deve trabalhar nas questões é saber como o aluno chegou àquela resposta ou àquela conclusão, por isso fazer os alunos refletirem acerca da construção da aprendizagem é uma tarefa importante para a construção do seu saber.

O quadro abaixo apresenta uma sugestão e está aberto a novas propostas de trabalho. Não se pretendeu esgotar o texto, mas apenas iniciar uma reflexão com os alunos a respeito dos usos da língua, das construções do pensamento, dos objetivos de cada texto, a fim de que o aluno possa, inicialmente, fazer análises sendo mediado pelos professores e por estudos dirigidos, porém, ao longo de seu desenvolvimento consiga refletir, pensar e analisar textos com autonomia.

1. O cartum se passa em dois ambientes distintos: no primeiro, dois homens dialogam um de frente para o outro; no segundo, o homem de terno preto aparece no centro da cena atrás de um balcão.

a) Com base nas suas observações, o que o diálogo e as imagens sugerem que o homem foi fazer nesse lugar?

b) De que forma podemos afirmar que o homem atingiu seu objetivo?

2. Repare na falta de conexão entre as perguntas feitas pelo entrevistador e as respostas dadas pelo entrevistado.

a) O entrevistador continuou com as perguntas sem esboçar reação de espanto ou tentar corrigir o entrevistado. Por que isso aconteceu?

b) Você considera normal a não reação do entrevistador diante das respostas sem sentido aparente? Outras pessoas se comportariam da mesma forma que o entrevistador nesse cartum?

3. Observe o que faz o homem de terno preto e onde ele está.

a) Que tipo de lugar você imagina que seja esse? Como você concluiu isso?

b) Para que tipo de cargo o homem foi contratado? Como você chegou a essa resposta?

c) Relacionando tudo o que foi falado sobre o cartum à sua reflexão sobre o texto, você acha que o homem está preparado para ocupar esse cargo? Explique sua resposta com base no texto (diálogo e imagens).

4. Cartuns constroem humor fazendo críticas sociais, políticas e econômicas.

- a) De que forma o humor e a crítica social são trabalhados nesse texto?
- b) O diálogo com ideias desconexas foi importante para a construção do cartum. Relacione essa afirmação com a finalidade do texto.

5. Escreva em poucas linhas o que você aprendeu sobre coerência (ideias que possuem uma conexão, ou seja, uma relação) relacionando isso à importância da escrita.

Com relação à segunda parte: “Coesão textual”, avaliou-se se as atividades exploram o saber metalinguístico, isto é, se levam o aluno à compreensão consciente das estruturas linguísticas nos seus diferentes níveis de análise (lexical, sintático, textual e também pragmático) e à reflexão sobre a escolha das formas/recursos de se dizer algo em função dos lugares de fala, dos interlocutores, dos suportes/modalidades e dos objetivos da comunicação. Esse conhecimento desenvolve-se por meio de atividades de reflexão sobre os usos da língua relacionados à produção e à recepção dos textos e contribui para a autonomia de quem usa a língua socialmente. (GERHARDT, 2013, p. 21).

Um ensino preocupado com o saber metalinguístico, de acordo com Gerhardt (2013), inclui atividades de monitoramento e controle dos alunos sobre seu próprio fazer linguístico, avaliando os conhecimentos já adquiridos diante dos novos oferecidos em aula. Esse tipo de ensino é fundamental para que se leia e se produza textos com qualidade, já que leva o aluno a refletir sobre o modo de utilizar recursos linguísticos que a língua tem disponíveis para alcançar determinados objetivos comunicativos.

Para abordar a coesão textual, Cereja e Magalhães (2012) apresentam, inicialmente, o fragmento de um texto (com três parágrafos curtos) que explica o que são as plantas carnívoras. Em seguida, trazem 4 questões referentes ao texto apresentado e, por último, definem coesão:

A coesão textual

Você já ouviu falar de plantas carnívoras? Leia este texto:

Nhaac!!!

As plantas carnívoras têm este nome porque capturam e digerem seres vivos. Mas você não precisa ter medo. Elas são tão pequenas e delicadas que não oferecem perigo para nós.

Existem cerca de 550 espécies dessas plantas no mundo. Os cientistas acham que as primeiras surgiram na Terra há uns 65 milhões de anos, na época dos dinossauros! A maioria se alimenta apenas de animais minúsculos, mas

algumas podem capturar pequenos pássaros e roedores.

Armadilha

As plantas carnívoras atraem bichinhos com suas cores e perfume, mas cada espécie tem um jeito de prendê-los. Algumas se fecham, aprisionando o inseto quando ele se aproxima. Outras capturam a presa, com seus pegajosos. E há ainda as que têm folhas colantes. É só um bicho pousar nelas e não consegue mais sair! [...].

Se você quiser saber mais sobre plantas carnívoras, acesse o site www.mcef.ep.usp.br/carnívoras.

1. O texto lido apresenta coerência, isto é, conexão de ideias? Por quê?

2. A coerência textual está diretamente ligada à coesão textual, isto é, à conexão entre palavras e partes do texto. Observe o 1º parágrafo do texto.

a) A que palavra ou expressão empregada anteriormente se referem a expressão *este nome* e a palavra *elas*?

b) A palavra *mas* liga duas ideias do texto: o fato de as plantas digerirem seres vivos e a possibilidade de o leitor ter medo das plantas. Que sentido a palavra *mas* expressa nesse contexto? Indique a melhor opção:

- adição
- oposição
- causa
- consequência

3. No 2º parágrafo do texto, as expressões *dessas plantas*, *as primeiras*, *a maioria* e a palavra *algumas* retomam uma mesma expressão do 1º parágrafo. Qual é ela?

4. Observe o 3º parágrafo. A que palavra ou expressão se refere:

- a) a palavra *suas*?
- b) a palavra *los*, em “prendê-los”?
- c) as palavras *algumas* e *outras*?

Você notou que as palavras do texto “Nhaaac!!!” não estão soltas. Elas se referem, se retomam e se ligam, umas as outras, formando uma espécie de tecido textual, ou seja, formando o *texto*. Essas conexões são chamadas de *coesão*.

Coesão textual são as conexões gramaticais existentes entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto.

Para que um texto seja um todo significativo, e não um amontoado de frases soltas, sem conexão, é necessário que ele tenha *textualidade*. A *coerência* e a *coesão textuais* são dois elementos fundamentais que conferem textualidade a um texto.

Para a primeira questão, que começa retomando a coerência, já explicada anteriormente, a resposta sugerida é: “Sim, pois as ideias têm lógica entre si, de modo que uma vai ampliando ou complementando a outra.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 220). Dificilmente o aluno do sexto ano chegará exatamente a essa resposta sobre o porquê de o texto apresentado ter ou não coerência, já que não houve um preparo que o levasse à reflexão efetiva na abordagem do conteúdo “coerência textual”. Um sugestão seria, em lugar de propor a pergunta 1, apresentar um texto no qual não houvesse lógica entre as ideias e solicitar em seguida que o aluno comparasse os dois materiais apresentados, para chegar à conclusão sobre em qual dos dois conseguiu, inicialmente, compreender o sentido. Para ajudá-lo a chegar a essa conclusão, poderia haver questões que o levassem a pensar sobre qual dos textos apresenta ideias conectadas, mantendo a lógica e qual ele teve dificuldades de compreender, além do motivo para essa falta de compreensão. Esse questionamento talvez pudesse levar o aluno a perceber – mais facilmente que a questão 1 proposta pelos autores – a lógica entre as ideias no texto já apresentado a partir da comparação com a falta dela no outro, associando essa falta de lógica à dificuldade de compreensão do sentido do texto.

Na *questão 2*, letra b, o trecho do texto ao qual ela se refere é: “As plantas carnívoras têm esse nome porque capturam e digerem seres vivos. Mas você não precisa ter medo. Elas são tão pequenas e delicadas que não oferecem perigo para nós.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 219). Da maneira como foi estruturada a questão, – propondo que o aluno estabeleça a relação entre o fato de as plantas digerirem seres vivos e a possibilidade de o leitor ter medo das plantas – se o aluno não voltar ao texto, pode não chegar à conclusão de que a palavra “mas” expressa oposição. O ideal seria retomar o trecho original em que a conjunção “mas” aparece e, depois da reflexão sobre o valor de oposição, levar o aluno a pensar se esse valor seria mais facilmente percebido ou não caso a conjunção não estivesse presente, para que ele pudesse perceber que os conectivos explicitam a relação semântica entre as orações, contribuindo para o estabelecimento da coesão e da coerência textual em um texto.

As demais questões são de identificação dos referentes de pronomes e termos em geral. As questões são separadas por parágrafos (são três questões referentes a cada um dos três parágrafos do texto), para fa-

cilitar essa identificação pelos alunos. Em quase todas, a resposta para o referente é a expressão “as plantas carnívoras”. Somente o pronome “lo”, na *questão 3*, tem como referente a palavra “bichinhos”. Por esse motivo, após a identificação da expressão “as plantas carnívoras” como referente de quase todas as palavras mencionadas nas questões, poderia haver uma proposta de o aluno pensar o texto sem as palavras que retomassem essa expressão, de modo que ela se repetisse ao longo do texto. Isso poderia levar o aluno não só a identificar os referentes de termos, como propõem as questões, mas a perceber como alguns elementos linguísticos são importantes e podem ser utilizados para evitar repetições desnecessárias em um texto de modo coeso.

Assim, pensamos que a maneira como foi estruturada a sequência, começando com um texto, partindo para questões sobre elementos coesivos, para, por último, chegar ao conceito definido está bem organizada. No entanto, faltou uma facilitação para o aluno de seu caminho de reflexão sobre os elementos coesivos, com questões que o levem realmente a pensar sobre o porquê da necessidade desses elementos aparecerem em um texto, isto é, que efeitos de sentido eles provocam e de que modo eles facilitam a compreensão e organizam melhor o texto. Além disso, não houve uma preocupação explícita em levar o aluno a pensar sobre a escolha de formas linguísticas relacionadas ao alcance de determinados objetivos comunicativos. Por último, faltou também, ao final da exposição do conteúdo, indagar o aluno sobre sua compreensão a respeito da coerência, da coesão e da sua importância no texto para ajudá-lo na reflexão sobre seu aprendizado e na avaliação dos conhecimentos já adquiridos diante do que aprendeu – ou não - na escola.

Os exercícios propostos pelo livro didático acerca do tema “coerência e coesão” foram divididos em duas partes: a primeira apresenta uma tira de Angeli e seis questões correspondentes. A segunda apresenta uma notícia, retirada da revista Galileu, sobre o porquê de sentirmos vontade de urinar ao ver água corrente.

De acordo com Olson (2002), em se tratando de cognição, aprender um conceito permite uma nova maneira de conceptualizar o mundo. Essa perspectiva exige um saber sobre a língua em relação a recursos expressivos e a reflexão sobre esses usos. Dessa forma, as atividades didáticas devem objetivar o desenvolvimento e o aprimoramento do saber metalinguístico do aluno. Nesses termos, as análises das referidas atividades terão como base a perspectiva teórica da metalinguagem, entendida aqui como manipulação e reflexão da linguagem sobre essa manipulação,

envolvendo aspectos cognitivos e metacognitivos, pressupondo a capacidade de reflexão e monitoramento intencional, como afirma Gombert (1992). Nesses termos, o saber metalinguístico, no contexto de nossas reflexões, difere-se das perspectivas tradicionais de ensino da língua (classificações e nomenclaturas). Relaciona-se, de fato, ao nível estrutural do discurso, modelando-o, organizando-o estruturalmente, a partir das escolhas intencionais do usuário da língua, levando em consideração fatores relacionados ao contexto, interlocução, situação comunicativa, entre outros (LESSA, 2013).

Partindo dos pressupostos teóricos relacionados acima, nossa análise seguirá e observará os seguintes parâmetros:

a) entendimento do uso de elementos coesivos;

b) entendimento de que se trata de relação coesiva entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto e a identificação dessas relações;

c) uso efetivo dos elementos coesivos.

Nos exercícios, há, inicialmente, uma tira de Angeli, com o personagem Ozzy. Nessa tira, em cada quadrinho, na parte verbal, há uma recomendação da mãe de Ozzy e, na parte não verbal, aparecem as modificações que o personagem sofre a cada recomendação lida. Abaixo, segue a parte verbal do texto:

1º quadrinho: Meu filho:

2º quadrinho: Fui trabalhar, mas deixo algumas tarefas e quero que você cumpra.

3º quadrinho: 1 – Limpe sua gaveta de cacarecos, arrume a sua cama e dê um jeito no seu armário.

4º quadrinho: 2 - Ponha essa bermuda imunda e essa camiseta fedida para lavar e jogue fora esse tênis velho e fedorento.

5º quadrinho: 3 - Recolha os papéis de bala jogados debaixo do sofá e tire aquela lesma do banheiro.

6º quadrinho: P.S.: Ah, e o mais importante: Não esqueça de tomar toda a SOPA DE LEGUMES!!

Em seguida, há seis questões sobre a tira:

1. A mãe de Ozzy deixa por escrito uma série de recomendação ao filho. Por essas recomendações, como você acha que Ozzy é?

2. Observe o enunciado do 2º quadrinho: “Fui trabalhar, mas deixo algu-

mas tarefas e quero que você as cumpra”.

a) As palavras *mas* e *e* estabelecem conexões entre partes do enunciado. Que ideias elas introduzem: de conclusão, de oposição ou de adição?

b) O pronome oblíquo *as* retoma uma palavra mencionada anteriormente. Qual é ela?

3. A partir do 3º quadrinho é feita uma enumeração de ações que têm uma relação de coesão e coerência com uma palavra ou uma ideia expressa anteriormente. Qual é essa palavra ou ideia?

4. Observe o emprego dos pronomes demonstrativos no 4º e no 5º quadrinhos.

a) Ao empregar as expressões “*essa* bermuda imunda”, “*essa* camisa fedida” e “*esse* tênis velho e fedorento”, o que a mãe tem em mente sobre a roupa que o filho estará vestindo nesse dia?

b) Por que a mãe emprega os demonstrativos *essa* e *esse* no 4º quadrinho, e *aquela* no 5º quadrinho?

5. As letras *PS* ou *P.S.* são uma abreviação da expressão latina *post scriptum* e são usadas para indicar o acréscimo, em um texto, de alguma coisa que merece ser lembrada. Na tira, por que, na sua opinião, a mãe de Ozzy preferiu colocar essa tarefa como *PS*, em vez de enumerá-la com as demais tarefas?

6. Que relação há, na tira, entre as orientações da mãe e as mudanças da fisionomia de Ozzy?

As *questões 1, 5 e 6* não abordam reflexões acerca do tópico “Coerência e coesão”. Através delas, espera-se que o aluno interprete o texto aliando a linguagem verbal e a não verbal.

A *questão 2* apresenta dois momentos de reflexão. O primeiro, proposto pela letra “a”, volta-se para o entendimento por parte do aluno de que as orações estão articuladas por relações semânticas; há relações de significado entre as orações. Nesse caso, a atividade prevê a observação e a identificação das relações semânticas através de conectivos, os quais contribuem para o estabelecimento da coesão e coerência do texto.

O segundo momento, proposto pela letra “b”, volta-se para a identificação do referente ao pronome oblíquo, utilizado como elemento coesivo. No entanto, o exercício não se preocupa em mostrar ao aluno o uso efetivo dos pronomes oblíquos para a articulação de ideias.

A *questão 3* aborda a referenciação como um recurso coesivo. Nesta questão, o aluno continua sendo convidado a analisar os elementos do discurso, sem a proposta de uso efetivo.

A *questão 4* também aborda a referenciação através de pronomes

coesivos. Percebemos, então, que a maior preocupação desse livro didático é chamar a atenção dos alunos quanto ao uso de elementos linguísticos, os quais contribuem para a construção da coesão e coerência textuais, por meio da observação de orações em que há, ou não, a presença desses elementos.

Após essas questões, há mais uma, com base em outro texto:

7. Complete o texto que segue, procurando dar a ele coerência e coesão.

Por que sentimos vontade de urinar ao ver água corrente?

___ os 2 anos de idade, os bebês não tem o menor controle sobre a micção. Basta a bexiga encher um pouco ___ já começam a urinar. ___ certa idade, as crianças passam a ser, digamos, “programadas” a inibir ___ atitudes. ___ não acontecesse, estariam condenadas a fazer xixi na cama ___ a usar fraldas pelo resto da vida. Com o passar dos anos, ___ domínio é incorporado inconscientemente. Adultos só sentem vontade de fazer xixi ao lavar as mãos, tomar banho ___ ver água corrente ___ a natureza “avisa” que, bem, a bexiga está quase cheia.

___ o órgão atinge a capacidade máxima de 500 ml, a pessoa não pode se distrair ___ um pouquinho ___ já urina. Lavar as mãos ou ver água corrente, por exemplo, são reflexos condicionados ___ “induzem o indivíduo a liberar a urina represada”, diz o urologista Homero Bruschini, da Sociedade Brasileira de Urologia. A neurocientista Suzana Herculano-Houzel, do Instituto de Ciências Biomédicas da UFRJ, vai além: “Só o fato de pensar em fazer xixi já é suficiente ___ dar aquela vontade...” (*Revista Galileu*, nº 213).

A atividade sugere o preenchimento das lacunas, no texto, com palavras que sejam elementos coesivos. No entanto, a atividade não leva o aluno a perceber que está lidando com significados representados sintaticamente por elementos que operam para o estabelecimento da coesão e coerência do texto. Dessa forma, não contribui para o aprimoramento do saber estrutural consciente do aluno, por não exigir dele uma reflexão intencional.

3. Considerações finais

Diante da análise das questões, pode-se afirmar que as atividades propostas pelo livro didático não suscitam no aluno um controle intencional e uma reflexão sobre sua prática na produção de textos escritos; não exigem o desenvolvimento de saberes conscientes relacionados a aspectos estruturais intra e interacionais. (LESSA, 2013)

Mediante as reflexões feitas a partir da análise das atividades do livro didático, sugerimos que o tópico “Coerência e Coesão” seja traba-

lhado nas propostas de produção de texto. Ou seja, o aluno seria levado a empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero, mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical, ao produzir e revisar seus textos). Dessa forma, acreditamos que o aluno poderá desenvolver, gradativamente, a capacidade consciente de refletir sobre aspectos estruturais da língua, controlando seus usos, observando a adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos de forma articulada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-113.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic Development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

LESSA, P. R. A. *A articulação de orações na Oficina de Língua Portuguesa (CLAC/UFRJ) e o saber do aluno na produção textual*. 2013. Dissertação (de Mestrado). – Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLSON, D. What writing does to the mind. In: AMSEL, Eric; BYRNES, James (Orgs.). *Language, literacy and cognitive development*. London: Lawrence Erlbaum, 2002, p. 153-165.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, p. 109-116, 2003.