

**A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR  
EM PRODUÇÕES TEXTUAIS  
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR OS ESTUDANTES  
A APERFEIÇOAR A COESÃO REFERENCIAL**

*Daniela Reis Freitas* (UERJ)  
[danielarfreitas@hotmail.com](mailto:danielarfreitas@hotmail.com)

*José Mario Botelho* (UERJ)  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

**RESUMO**

Faz parte da prática docente do professor de língua materna o contato com textos escritos que tenham as mais diversas finalidades. Nesse contexto, é natural que o docente procure encontrar formas de auxiliar os estudantes na busca pelo desenvolvimento de seu potencial discursivo. Estudos recentes, como o de Ruiz (2013), apontam para estratégias que o professor pode utilizar para interferir na escrita do aprendiz de forma a obter bons resultados. O presente trabalho apresenta os resultados encontrados em nossa pesquisa até o presente momento. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa que faz uso de quatro procedimentos didáticos de intervenção na escrita de estudantes do 7º ano do ensino fundamental, mais particularmente no que concerne às relações coesivas.

**Palavras-chave:** Produção textual. Ensino fundamental. Coesão referencial.

**1. Introdução**

Faz parte da prática docente do professor de língua materna o contato com textos orais e escritos que tenham as mais diversas finalidades. No caso do professor da educação básica, mais especificamente do professor do segundo segmento do ensino fundamental, são muitos os desafios que se apresentam na busca pelo desenvolvimento do potencial discursivo dos estudantes.

Várias são as dificuldades que os discentes apresentam, mas a que será enfatizada neste breve artigo é a que se refere à coesão referencial. De fato, as produções textuais dos discentes, em geral, têm pouco ou nenhum uso de recursos coesivos nesse aspecto. É sabido que a escrita é um processo, e que os alunos evoluem paulatinamente em sua competência textual. Porém, recursos coesivos básicos, como, por exemplo, a substituição de um nome por um pronome, já poderiam estar incorporados à prática escrita desses alunos depois de, no mínimo, seis anos de es-

tudo.

Assim, constitui o objetivo do nosso estudo avaliar como as diversas formas de intervenção do professor nos textos de seus alunos pode auxiliá-los na melhoria de suas dificuldades no que diz respeito à coesão referencial.

A pesquisa está em desenvolvimento – e deve durar aproximadamente dois bimestres – com uma turma de 7º ano composta por aproximadamente 45 alunos.

Objetivamos fundamentar nosso estudo nas orientações propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997), que salientam a necessidade de o ensino de língua portuguesa buscar uma integração das práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Esse documento norteador também apregoa uma perspectiva sociointeracionista que se apoia, dentre outros teóricos, em Lev Vygotsky com sua teoria de zona de desenvolvimento proximal. Também ancoraremos nossos estudos na linguística textual, na vertente de Beaugrand e Dressler (1983), para embasar conceitos como o de texto e de critérios de textualidade. Tais questões são problematizadas por Marscuschi (2008), Costa Val (1991) e Koch (2012), dentre outros.

Para discutir o conceito de coesão, recorreremos ao trabalho de Koch (2012) que é quem promove a divulgação dos estudos de Halliday & Hasan em seu *Cohesion in English*, pioneiros na divulgação de uma obra que estuda a referência como fenômeno ligado ao texto e a uma obra de Antunes (2005) sobre as relações textuais de coesão. Ambas as autoras concordam em muitos aspectos, mas se servem de nomenclaturas diferentes para definir as relações coesivas: Koch (2012) as divide em dois grupos: coesão referencial e coesão sequencial. Antunes (2005), por sua vez, divide-as em três grupos: reiteração, associação e conexão. Essa segunda divisão é bastante didática sobre as relações textuais que caracterizam o processo de progressão temática objetivado pela coesão.

Uma vez que nosso estudo se vincula à atuação na sala de aula, também é necessária uma transposição didática da teoria da coesão e um maior detalhamento de como a produção textual se insere em nosso plano de trabalho.

## **2. Procedimentos didáticos: uma proposta de intervenção**

Na escrita, as teorias de coesão apresentadas devem se desdobrar em procedimentos didáticos distintos os quais precisam fazer parte do cotidiano da sala de aula bem antes da correção de textos realizada pelo professor, ainda que esse seja também um dos recursos de intervenção na escrita discente.

Nesse sentido, o primeiro procedimento didático com vistas ao progresso do aluno no que tange à percepção do funcionamento das relações coesivas são as atividades realizadas na sala de aula com a intenção de que o discente perceba como se dão, na tessitura do texto, as relações de referência.

A partir do momento em que o estudante produz um texto, um segundo procedimento didático disponível para que o docente utilize é a revisão, isto é, o ato de o aprendiz reler sua produção e, a partir do conhecimento já adquirido, realizar as modificações que julgar convenientes. Esse procedimento didático vem ao encontro de outra teoria que fundamenta nosso estudo e que se denomina "escrita" como trabalho, proposta por Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), a qual requer do professor para com seus alunos um trabalho de conscientização, objetivando uma mudança de concepção destes no que diz respeito à produção escrita. Nesse sentido, o aprendiz passaria a considerar o ato de escrever como um processo contínuo e o texto como algo que sempre pode ser repensado e melhorado.

Feitas as alterações que conseguiu enxergar como relevantes, é o momento da efetiva entrega do texto ao professor, que deve corrigi-lo. Corrigir seria, portanto, mais uma forma de intervir na escrita discente.

O último procedimento didático a ser mencionado é a reescrita do texto, que consiste em um processo de compreensão dos problemas apontados pelo professor e de tentativa de não mais repeti-los ao reescrever a mesma redação.

Esses quatro procedimentos didáticos – exercícios na sala de aula, revisão, correção e reescrita – utilizados para intervir na escrita dos alunos é que serão utilizados em nosso estudo. Nossa pretensão é avaliar o quanto os estudantes podem progredir em sua escrita, particularmente no que concerne às relações coesivas, se forem mais estimulados do que em geral o são, especialmente na rede pública de ensino.

Pretendemos, para isso, fazer uso de uma abordagem predominantemente

temente qualitativa, considerando o paradigma interpretativista. A opção por essa abordagem e paradigma se justifica por estarmos conscientes de dois aspectos muito importantes: primeiramente que, por mais que objetivemos intervir na escrita de aproximadamente 45 estudantes, eles são, acima de tudo, sujeitos. Isso faz com que, diante da mesma ação, eles reajam de forma diferente e em velocidade diferente. E nosso objetivo é captar isso em nossa pesquisa, por considerar que não se pode desprezar, em qualquer ação que envolva ensino, a subjetividade discente.

O segundo aspecto – que justifica nossa opção pelo paradigma interpretativista – considera o fato de realizarmos uma intervenção em nosso local de trabalho e com nossos alunos. Ainda que abandonemos a posição de professores para ceder lugar a de pesquisadores, seremos sempre parte integrante do processo de conhecimento.

Nossa intervenção consistirá, portanto, de quatro ações: realização de atividades em sala de aula que enfoquem especificamente as relações de referência, estímulos para que os estudantes revisem seus textos, correção das produções textuais dos discentes, chamando atenção para o problema, e, quando necessário, reescrita das mesmas com vistas à melhoria do problema. Os exercícios serão elaborados tomando como base os textos escritos pelos próprios alunos (sem que a turma tenha ciência do autor da produção textual). Entendemos como incentivo à revisão dos textos, não apenas o encorajamento que o professor pode dar aos aprendizes – em um processo de constante conscientização da perspectiva da escrita como trabalho – mas também o desafio de que os problemas a serem apontados na correção não sejam os mesmos já conhecidos por eles.

Nossa pretensão é analisar os resultados dessa intervenção através dos textos dos discentes observando a melhoria no que diz respeito ao tópico escolhido ao longo dos dois bimestres da pesquisa.

O *corpus* será constituído, assim, das produções textuais dos estudantes realizadas ao longo desse período. Devido ao fato de o quantitativo de discentes na turma ser elevado – o que representa uma dificuldade para os docentes na maioria das escolas de segundo segmento do ensino fundamental localizadas em grandes cidades –, a pretensão é que cada estudante escreva um texto a cada duas semanas. Assim, cada aluno terá escrito, ao fim do período analisado, aproximadamente oito textos.

É importante frisar que, nesta pesquisa, faremos uso, sem grandes distinções, das expressões redação, produção textual, produção escrita e texto para nos referirmos ao material analisado. Apesar disso, ressalta-se

a concordância com a distinção realizada por Geraldi (1999), para quem a produção é mais do que a redação.

### **3. *Perspectiva interpretativista: breves elucubrações***

Como mencionamos, a perspectiva interpretativista de análise compreende que a realidade é construída pelo indivíduo. Sendo assim, não é possível analisá-la ou compreendê-la sem considerar seu aspecto humano. Nesse sentido, o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento e não é possível dissociá-lo do fato pesquisado.

Daí se conclui que não se pode pretender a neutralidade ao se optar por esse paradigma de pesquisa, uma vez que a visão do pesquisador não pode ser excluída do processo.

#### **3.1. Abordagem qualitativa**

A pesquisa é o que possibilita um melhor entendimento da realidade que queremos observar e a abordagem qualitativa permite ao pesquisador um aprofundamento da compreensão do problema no ambiente em que ele ocorre, em nosso caso, a sala de aula.

Nesse caso, a preocupação com processo é muito maior do que com o produto e o contexto é muito importante para a pesquisa.

Optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa por compreender que cada sujeito é único, de acordo com as vivências que teve em sua trajetória. Como prática de linguagem, a produção textual é a que mais reflete essa subjetividade através das escolhas linguísticas realizadas. Nesse sentido, não há como mensurar com exatidão o quanto um indivíduo agrega a sua práxis no espaço de tempo em que a pesquisa ocorre.

Ademais, a perspectiva que queremos adotar diz respeito a uma visão do texto como processo e não como produto. Acerca disso, afirmam Santos, Riche e Teixeira (2012):

Encarar o texto como processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção [...] escrita e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 99)

### **3.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a teoria sociointeracionista**

Os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997) apontam para um ensino de língua materna que valorize a interação como parte de um processo ativo de aprendizado, o qual permita a construção, concomitantemente, do indivíduo e da linguagem. O documento destaca que,

[...] no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 32)

Uma das inspirações para a construção de tal documento norteador é a perspectiva sociointeracionista da linguagem, o que nos remete a Lev Vygotsky, precursor de tal abordagem. No sexto capítulo de seu *A Formação Social da Mente* (2007), o autor aborda a relação existente entre o aprendizado e o desenvolvimento de crianças em idade escolar. Ali, são discutidos, dentre outros, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real, fases do processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil. Vygotsky (2007, p. 96-97) menciona que a criança desenvolve habilidades em interações com os adultos desde os seus primeiros dias de vida. Desse intenso e contínuo processo de aprendizagem, surge a zona de desenvolvimento proximal, que consiste na diferença entre o nível de desenvolvimento real – aquele em que o *pe-tiz* demonstra amadurecimento capaz de solucionar os problemas apresentados sem requerer o auxílio de outrem – e o nível de desenvolvimento potencial, em que a criança soluciona os “problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

É considerando esses e outros conceitos do teórico que os PCN reiteram a necessidade de interação dos estudantes não apenas com seu professor, mas também com seus pares a fim de propiciar cada vez mais a ampliação das zonas de desenvolvimento proximal dos discentes. Dessa forma, as práticas de ensino e de aprendizagem devem ser consideradas processos ativos envolvendo as mais variadas atividades discursivas com a intenção de alcançar esse objetivo.

Nesse processo de interação, dentre as muitas manifestações da

linguagem, é nosso desejo focar uma delas: a produção escrita<sup>19</sup>.

### **3.3. A linguística textual e o conceito de texto de Beaugrand: algumas implicações**

Postula Beaugrand (*Apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80) que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Essa definição é utilizada por outros teóricos, tais como Marcuschi (2008) e Koch (2012), os quais se vinculam à linguística textual – proposta metodológica para estudo do texto que surgiu na Europa, na década de 60 e que tem por objetivo estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Detentora de várias vertentes nos dias atuais, cumpre esclarecer que nos embasaremos, para esse estudo, na visão de Beaugrand e Dressler (1983) que têm se dedicado ao estudo dos principais padrões ou critérios de textualidade, ou seja, os critérios / características que fazem com que um texto seja de fato um texto e não apenas uma sequência de frases. Essa é uma discussão interessante, pois, se retomarmos a definição de Beaugrand, será possível observar algumas implicações.

A primeira delas é o fato de o texto ser considerado um evento, isto é, não é apenas uma sequência de palavras faladas ou escritas. Quanto à convergência de ações linguísticas, cognitivas e sociais, elas se traduzem, não raro, por escolhas nesses âmbitos. Afirma Marcuschi (2008, p. 79) que “quando um falante ou escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, mas tem que se decidir por uma escolha”. Podemos inferir, portanto, que, ao fazermos escolhas para produzir textos estamos considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas também os sociais – situação sócio-histórica que nos envolve como falantes e possivelmente também o nosso interlocutor – e os cognitivos, isto é, os conhecimentos investidos naquele contexto discursivo. Daí é possível perceber a articulação multinível do texto.

Além disso, a elaboração de um texto envolve a junção de vários

---

<sup>19</sup> É importante frisar que, apesar de o nosso trabalho focar a produção textual, não há a possibilidade de seu aprendizado estar separado das demais práticas de linguagem e nem esse é o nosso objetivo. Como afirmam Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 15-6), os PCN deixam claro que “ensinar português nos níveis fundamental e médio só faz sentido [...] buscando uma integração entre leitura, produção textual e análise linguística”.

elementos, como palavras, enunciados, sons, participantes etc. Também não é raro que tal escrito seja um gênero multimodal, devido ao fato de poder concentrar não apenas aspectos linguísticos, como também não linguísticos, tais como imagens e músicas.

A terceira implicação é o fato de todo texto ser um evento interativo, ou seja, não é monológico. Há sempre um ou vários interlocutores envolvidos. Além disso, ele é um processo e não algo acabado.

Considerando todas essas implicações para a delimitação de critérios para a consideração do que seria um texto, é importante ressaltar a importância de dois aspectos nesse processo: o cotexto e o contexto. Acerca deles, pondera Marcuschi (2008) que:

[...] as relações cotextuais se dão entre os próprios elementos internos, como ocorre, por exemplo, com boa parte das anáforas, particularmente as correferenciais. As relações cotextuais se manifestam também na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral. Mas também nos aspectos semânticos imediatos e relações entre os enunciados, tais como causa e efeito, ou então sucessão temporal e ligação pelos conectivos e assim por diante. [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 87)

De acordo com Beaugrand e Dressler (1983, p. 89) “um texto não existe como texto a menos que alguém o processe como tal”. Essa assertiva nos leva à reflexão acerca do caráter/função social do texto. Uma charge, por exemplo, é caracterizada pela multimodalidade e requer compreensão de contextos socioculturais específicos para sua completa compreensão. Logo, ela só pode ser considerada um texto se puder ser processada dentro daquele contexto específico pelo leitor, isto é, fizer sentido para ele. Isso faz com que dado artefato linguístico possa ser um texto para uns e não para outros. É importante ressaltar que, ainda que um texto apresente variados problemas sintáticos e ortográficos, isso não impedirá a compreensão dele pelos seus pares, desde que circule entre pessoas que dominam a língua em que foi escrito. O inverso também pode ocorrer: um texto sem problemas sintáticos ou ortográficos chegar às mãos de alguém sem familiaridade com o idioma em que foi escrito. Daí, pode-se concluir que a língua é uma condição para a textualidade.

### **3.4. Critérios de textualidade**

Considerando todos os aspectos acima expostos, é importante apontar os sete fatores responsáveis pela textualidade, de acordo com Beaugrand e Dressler (1983). Cabe ressaltar que mostraremos uma visão

geral de cada critério, uma vez que nosso objetivo é enfocar a coesão, o sétimo critério utilizado.

- 1) *Intencionalidade* – centrada no protagonista do ato de comunicação, a intencionalidade diz respeito ao objetivo, à finalidade de produção de um determinado texto. Nesse sentido, a meta pode ser pedir, informar, orientar, alarmar, impressionar etc. É essa intenção que norteia a elaboração do texto.
- 2) *Aceitabilidade* – conectada de certo modo à intencionalidade, a aceitabilidade se conecta à atitude do receptor do texto, que ao se deparar com um texto que seja significativo e relevante, aceita-o, colocando a serviço da compreensão dele todo conhecimento de que dispõe e engajando-se de acordo com as intenções pretendidas por quem o elaborou.
- 3) *Situacionalidade* – trata-se da adequação do texto à situação socio-comunicativa em que ocorre, isto é, o contexto social ou cultural, por exemplo. É um critério que orienta tanto a recepção quanto a produção de um texto, uma vez que se liga a elementos como pertinência e relevância do que foi ou está sendo escrito.
- 4) *Intertextualidade* – como afirma Costa Val (1991, p. 15), a intertextualidade concerne “aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)”. De fato, alguns textos funcionam como contexto para outros, ou seja, uma leitura só adquire sentido quando estabelecido diálogo/relação com outro(s) texto(s).
- 5) *Informatividade* – diz respeito ao grau de conhecimento ou desconhecimento, expectativa – ou falta dela – que o leitor tenha em relação ao texto. Também se conecta às incertezas, à previsibilidade de uma leitura. É um critério que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 115), suscita discussões por ser considerado “vago e não computacionalmente claro”.
- 6) *Coerência* – relaciona-se ao sentido do texto, a uma lógica interna que se liga a uma rede de conceitos e significados compatíveis – para a qual contribuem relações coesas – e a uma lógica externa, que diz respeito à compatibilidade entre as ideias do texto e o conhecimento de mundo do leitor.

- 7) *Coesão* – é a forma como os conceitos são expressos na superfície textual, isto é, os mecanismos gramaticais e lexicais que usamos para conferir unidade formal ao texto.

De acordo com Marcuschi (2008), algumas ressalvas precisam ser realizadas, no que concerne a isso, especialmente o fato de que tais critérios devem ser considerados muito mais como critérios de acesso à produção de sentido do que princípios de formação textual e que nem sempre têm o mesmo peso e a mesma relevância. Quando se transpõe a teoria para a prática, podemos perceber também que a distinção não é tão simples e clara quanto aparenta ser. É comum que muitos autores dividam os sete critérios em duas categorias: uma que abrange a configuração linguística (cotextualidade) – critérios de coesão e coerência –; e outra que abrange a situação comunicativa (contextualidade) – aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

Há também quem defenda a primazia do aspecto linguístico. Nesse sentido, Marcuschi (2008) nos lembra que as relações cotextuais não atuam sozinhas, uma vez que há outros fatores envolvidos no processo de textualização, e eles dependem da interação entre o leitor e o texto, envolvendo, assim, o conhecimento de mundo daquele.

A partir de agora nos deteremos mais especificamente ao nosso foco, que é a coesão.

### *3.4.1. Coesão*

A coesão, um dos critérios de textualidade estabelecidos por Beaugrand e Dressler, é definida por Antunes (2005, p. 47) como a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”.

Koch (2012) recorre a Halliday & Hasan<sup>20</sup> na apresentação do mesmo conceito. Os autores afirmam que “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 16)

---

<sup>20</sup> Os autores Michael Halliday e Ruqaiya Hasan escreveram o livro *Cohesion in English*, uma descrição da língua inglesa e do seu uso sob a ótica da coesão. É um livro que tem servido de base para muitos estudiosos dos tópicos coesão e coerência.

Halliday & Hasan costumam fazer uso das expressões “laço” e “elo coesivo” para designar a ocorrência de recursos coesivos no texto. Isso ocorre devido aos autores conceberem a coesão como um processo que, por buscar estabelecer relações de sentido, mobiliza também recursos semânticos, visto que um segmento se liga ao outro em uma constante relação de continuidade que atribui ao texto uma unidade de sentido.

Para os autores, a coesão é condição necessária, mas não suficiente para a existência de um texto. Marcuschi (2008, p. 104) e Koch (2012, p. 17) compartilham da opinião de que ela não é uma condição necessária nem suficiente, já que pode haver textos que não possuam elementos de coesão, porém dotados de continuidade/progressão no nível do sentido. Com a finalidade exemplificar tal afirmação, Marcuschi (2008, p. 105) reproduz o texto “Círculo fechado”, de Ricardo Ramos, para mostrar que é possível construir textos mesmo que não haja continuidade superficial. Devido às segmentações que podem ser observadas no texto do autor português, Halliday & Hassan (1976) não o considerariam um texto, mas Marcuschi e Koch, sim, por crerem que, em casos como esse, a coesão é inferida a partir da coerência. Isso não significa, contudo, que a considerem irrelevante. Os autores apenas postulam que sua ausência não impede a textualidade.

De igual modo, a existência de sequenciamentos coesivos de enunciados não necessariamente institui textos. Para ilustrar esse raciocínio, Marcuschi (2008, p. 107) cita a seguinte sequência de enunciados: “João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimanianna dá conta desse fenômeno”. Marcuschi (2008) considera que tal sequência de enunciados, apesar de evidenciar coesão, não progride em suas relações de sentido e por essa razão não há uma unidade significativa. Logo, não há texto.

Considerando tudo o que foi acima mencionado, parece-nos oportuno distinguir coesão de coerência. Afirmam Santos, Riche e Teixeira (2012) que:

A coesão confere legibilidade ao texto, mas não é requisito indispensável para caracterizá-lo como tal. Um bilhete escrito por uma criança recém-alfabetizada, por exemplo, pode não ser perfeito quanto à coesão e cumprir plenamente seu papel no ato comunicativo por estabelecer comunicação com o leitor, que atribuirá sentido a esse texto.

Esse sentido que se procura em um texto é a sua coerência, que não de-

pende apenas da relação de significado entre os componentes textuais, mas é definida, principalmente, pela interação com o leitor [...] (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 17)

Assim, concordam Marcuschi (2008), Koch (2012) e Santos, Riche e Teixeira (2012) que, apesar de estarem intimamente ligadas, coesão e coerência se distinguem, por aquela promover relações coesivas em um texto – o que se alcança por meio da interligação entre suas partes, fazendo uso de procedimentos diversos, ao passo que essa “é o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional”. (KOCH, 2012, p. 17)

	Relações	Procedimentos	Recursos		
A COESÃO DO TEXTO	REITERAÇÃO	Repetição	Paráfrase		
			Paralelismo		
			Repetição propriamente dita	- de unidades do léxico - de unidades da gramática	
		Substituição	Substituição gramatical	Retomada por - pronomes - advérbios	
			Substituição lexical	Retomada por - sinônimos - hiperônimos - caracterizadores situacionais	
			Elipse	Retomada por - elipse	
ASSOCIAÇÃO	Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	- por antônimos - por diferentes modos de relações de parte/todo		
CONEXÃO	Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos <u>supraparagráficos</u>	Uso de diferentes conectores	- preposições - conjunções - advérbios - e respectivas locuções		

A progressão temática e a unidade de sentido se expressam por meio de basicamente três relações, que podem se desenvolver por obra de alguns procedimentos, os quais podem desdobrar-se em variados recursos, de acordo com Antunes (2005), conforme o quadro abaixo.

A autora também lembra ser insuficiente o conhecimento gramatical apenas para dar conta de muitas associações que se fazem relevantes em um texto, esclarecendo que o conhecimento de mundo é parte igualmente relevante nesse processo.

Uma vez mais, Antunes reitera que, apesar de voltarmos nosso olhar, nesse estudo, para a coesão, isso não significa que ignoremos o fato de ela estar intimamente conectada à coerência. Na verdade, tais relações são interdependentes, uma vez que a coesão existe a fim de fornecer ao texto alguns dos principais requisitos necessários a sua coerência. Lo-

gicamente que em variadas situações não se pode demarcar concretamente onde uma termina para que a outra comece.

É oportuno também destacar que nossa pesquisa enfocará a coesão referencial, ou seja, os processos de coesão denominados por Antunes como relações textuais de reiteração e associação.

#### **4. Considerações finais**

Algumas teorias foram mencionadas até aqui, especialmente a de coesão, mas como transpô-las para o cotidiano das unidades escolares? Em uma sala de aula, lidamos a todo tempo com a diversidade em seus variados aspectos e são exatamente essas diferenças que podem oportunizar aos estudantes o aprendizado uns com os outros. Naturalmente que os alunos estão sempre constituindo parcerias entre si, mas nem sempre elas se estendem à ampliação de seu potencial sociodiscursivo. Nesse sentido, cabe ao professor traçar estratégias a fim de que tais parcerias possam ser utilizadas dentro da sala de aula com a finalidade de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de práticas reflexivas, considerando a integração entre a produção de texto, a análise linguística e a leitura.

No que diz respeito às teorias de coesão apresentadas, não basta ao professor corrigir o texto na expectativa de que o estudante, na reescrita, consiga sozinho fazer as reelaborações necessárias. Esse processo se inicia bem antes do momento da produção textual quando, na atividade de leitura, o docente, diante de uma anáfora promovida por um pronome, por exemplo, questiona os estudantes sobre seu referente e aprofunda, na análise linguística, a principal característica do pronome, que é substituir o nome. Ou quando, nos exercícios de compreensão do texto, o aluno é questionado sobre uma palavra, expressão ou frase que, ao mesmo tempo em que retoma um referente, também expressa um juízo de valor do autor do texto.<sup>21</sup>

São nesses momentos de interação professor–aluno que se pode perceber a transposição didática de teorias como a da coesão, bem como da zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (2007), ao permi-

---

<sup>21</sup> Recategorizações são, de acordo com Cavalcante (2014), as diversas transformações que um referente pode sofrer. No processo de referenciação, as cadeias coesivas que vão se criando com o intuito de retomar o referente, contudo, cada vez que isso ocorre, outras informações podem ser acrescidas, como, por exemplo, palavras, frases ou expressões que expressem juízo de valor.

tir ao discente a ampliação de seu conhecimento por meio da interação com o professor e/ou colegas de sala.

Certamente, que além dos exercícios e da integração das práticas de linguagem, outros instrumentos / procedimentos didáticos podem ser utilizados pelo professor para intervir na escrita do seu aluno com vistas à sua melhoria de forma geral e neste caso específico, da coesão referencial. Mas convém destacar que, em nosso estudo, a concepção de escrita que adotaremos é a proposta por Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), denominada escrita como trabalho. As autoras entendem o ato de escrever como fruto do esforço do indivíduo, uma vez que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos. Assim, o texto nunca está acabado, podendo sempre ser melhorado e o estudante, tendo essa consciência, pode realizar mudanças significativas, já que passa a “considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado”. (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63)

Quanto aos procedimentos didáticos acima mencionados, três merecem destaque, a saber: a correção, a revisão e a reescrita.

A prática de correção é comumente entendida como a atividade de ler o texto do estudante, marcando os eventuais “erros” que possam ter sido cometidos e as possibilidades de solucioná-los. De acordo com Ruiz (2013, p. 19), “correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto”. Em geral, o professor aponta o que Pécora (1983) denomina “problema de redação” e que Ruiz (2013, p. 21) define como sendo “toda e qualquer sequência linguística que gere estranhamento para o leitor”. Tal estranhamento pode advir em função de variadas questões, tais como o gênero escolhido, os objetivos da interlocução, dentre outros, mas interessa-nos particularmente as observações do professor que possam orientar o estudante sobre o que e como melhorar a coesão referencial em seu texto.

O segundo procedimento didático, a revisão, é o ato do estudante de, voluntariamente, reescrever o próprio texto a partir dos problemas que ele mesmo observou ao realizar uma nova leitura. Essa etapa é aquela que possivelmente mais demonstra o caráter processual da escrita e mais se alinha à concepção de escrita como trabalho. Salientamos que, para esse estudo, deter-nos-emos às reformulações feitas a um texto já escrito e não àquelas que ocorrem durante o processo de elaboração do mesmo.

No que diz respeito às reescritas, elas diferem da revisão por te-

rem a intervenção do professor. No processo de revisão, o discente só pode eliminar aquilo que, de acordo com seus conhecimentos, constitui um problema. Na reescrita, ele conta com o auxílio do docente para, por meio da interação que ocorre através dos bilhetes, chamar sua atenção para aspectos negligenciados anteriormente.

Cabe salientar que não há uma obrigatoriedade de que todos os textos dos estudantes devam ser reescritos. Essa é uma avaliação que cabe ao professor de acordo com o contexto.

Por fim, convém ressaltar que muito ainda se tem que refletir sobre o tema. Espero, no entanto, que o presente artigo possa servir como uma contribuição para as futuras pesquisas dos interessados no assunto.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1983.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referencialidade e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

GERALDI, João Wanderley et al. (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PÉCORA, A. A. B. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RETONDAR, H. C.; CAMARA, T. M. N. L. Transposição didática das teorias de coesão e coerência: como ajudar os alunos a perceberem e resolverem problemas no nível textual. *Leia Escola*, vol. 15, n. 1, p. 9-50, 2015. Campina Grande. Disponível em: <<http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/Leia/article/view/490/361>>.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, cap. 6.