

---

## **Mecanismos coesivos: um estudo sobre o que os professores do ensino médio apontam como problemas de coesão em textos escritos**

Alexandro Teixeira Gomes (UFPI)

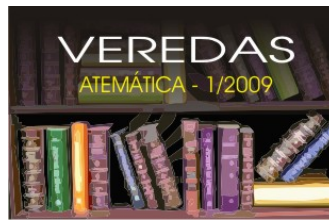
**RESUMO:** Este trabalho investiga o que os professores do ensino médio apontam como problemas de coesão em textos escritos. Os dados analisados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário a 15 professores do ensino médio e da correção, pelos mesmos professores, de dois textos dissertativos por nós adaptados. Como fundamento teórico, usamos, principalmente, Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1997), Koch (2002, 2004), Fávero (2002). Os resultados mostram que os docentes parecem não estar seguros quando se trata de mecanismos coesivos, prendendo-se, muitas vezes, a aspectos de pontuação e/ou acentuação ou marcando elementos empregados corretamente como erro de coesão.

Palavras-chave: Mecanismos coesivos; Texto escrito; Professor.

### **Considerações iniciais**

Com a evolução dos estudos do texto, muitos assuntos relacionados ao tema ganham novas abordagens e passam a ser, via de regra, discutidos sob um novo prisma. Um exemplo de nossa assertiva é a conceituação de coesão textual e de seus mecanismos que deixa de lado uma taxionomia baseada em uma sintaxe imanente, isto é, restrita aos níveis puramente frásicos para receber a devida importância em uma perspectiva mais ampla: a textual.

Porém, apesar de já se haver hoje inúmeros trabalhos voltados para o tema da coesão textual e de seus mecanismos (cf. HALLIDAY; HASAN, 1976; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997; MATEUS et al., 1993; KOCH, 2002, 2004; FÁVERO, 2002; FÁVERO; KOCH, 1983; VAN DIJK, 1984), parece ainda não haver consenso sobre o conceito de coesão e, conseqüentemente, de seus mecanismos, primeiro, conforme já assinalamos, por se tratar de um assunto que, só então, com a evolução dos estudos de texto, ganha a devida importância e passa a ser amplamente considerado, e, segundo, devido ao fato de, em muitos contextos, confundir-se com outro conceito que em muito dificulta um entendimento coerente do fenômeno: o conceito de coerência, o qual não será discutido aqui. Por esse motivo, dedicamo-nos a nosso estudo *A correção de textos por professores do ensino médio: uma investigação de problemas de coesão em textos escritos*, que tem por objetivo mostrar como os professores do ensino médio avaliam os mecanismos de coesão na correção de produções textuais escritas de seus alunos. Neste artigo, limitar-nos-emos a mostrar o que os professores do ensino médio apontam como problemas de coesão em textos escritos.



---

## 1. Aspectos metodológicos da pesquisa

Os dados que formam nosso *corpus* foram obtidos através da correção, por 15 professores do ensino médio de escolas dos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte nos meses de março, abril e maio de 2006, de dois textos argumentativos, adaptados para os propósitos desta pesquisa, ou seja, em cada produção foram substituídos cinco conectores, empregados adequadamente, por outros que gerassem problemas na construção do sentido do texto. Essas produções, ambas de caráter dissertativo, foram retiradas do jornal *O Povo*, que circulou no estado do Ceará, no dia 07 de março de 2006. O primeiro texto corresponde ao gênero Carta do leitor, enquanto o segundo corresponde ao gênero Artigo de opinião. A escolha de textos com predominância da seqüência argumentativa justifica-se pelo fato de os mecanismos analisados aparecerem com certa freqüência nos textos argumentativos (cf. Bezerra, 2006; Galdeano, 2000).

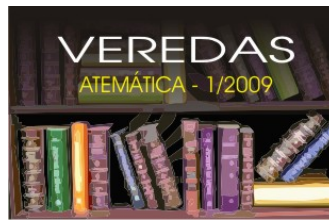
São diversos os tipos de mecanismos coesivos considerados na literatura sobre o assunto. Assim, podemos considerar como mecanismo coesivo formas lexicais, formas pronominais, elipse, procedimentos de recorrência, conectores etc. Em nosso trabalho, consideramos apenas os conectores, entendendo como conectores o que, tradicionalmente, tem-se denominado conjunções, preposições e advérbios (cf. Bronckart, 1999; Koch, 2002; Antunes, 2005). Justificamos tal escolha pelo nosso entendimento de que os conectores mantêm a unidade do texto, ampliam a força argumentativa, evitam contradições internas que poderiam prejudicar a coerência do texto e fortalecem a articulação entre unidades maiores do texto.

Na metodologia de tabulação e análise dos dados, elaboramos, inicialmente, quadros demonstrativos que colocassem em realce os aspectos quantitativos e qualitativos das respostas dos professores, bem como fragmentos que explicitassem suas propostas de correção dos mecanismos de coesão. Para manter a identidade dos docentes, atribuímos a cada professor um código composto de dois dígitos, onde o primeiro dígito é a letra **P** que indica *professor* e o segundo dígito, um número, contado a partir do numeral 1 e mantendo a seqüência de acordo com a ordem de aplicação do instrumento de análise.

Salientamos que, além de solicitar aos professores a correção das produções textuais, pedimos, ainda, que os mesmos respondessem algumas questões de entendimento teórico sobre o assunto, com o objetivo de contrastar teoria e prática dos docentes.

## 2. Percorso teórico

Para se chegar à concepção de coesão e de seus mecanismos tal qual conhecemos na literatura atual, muitas propostas foram apresentadas por diferentes autores e com diferentes enfoques, durante a evolução da lingüística textual, ramo da lingüística que tem dado maior importância ao estudo de tal fenômeno. Como exemplo desses autores, citamos Halliday e Hasan (1976), Halliday (1985), Beaugrande e Dressler (1997), Mateus et al. (1993), Koch (2002, 2004), Fávero (2002), Fávero e Koch (1983, 1985), Van Dijk (1984).



A seguir, apresentaremos as propostas classificatórias de alguns autores que intentaram abarcar a totalidade e complexidade da referida categoria. Nosso objetivo não é nem discutir nem avaliar tais propostas, mas apenas apresentá-las como fundamento teórico.

## 2.1 A coesão e seus mecanismos na perspectiva de Halliday & Hasan

Halliday e Hasan (1976), na obra que se tornou ponto de partida sobre o assunto, apresentam um conceito de coesão baseado num critério semântico, ao afirmarem que a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da interpretação de outro. Para eles, através da coesão, estabelecem-se *relações de sentido* que definem o texto como um texto, ou seja, através das relações coesivas é possível diferenciar um texto de um não-texto. Segundo Halliday e Hasan, a coesão é uma condição necessária, ainda que não suficiente para a criação do texto. É através dela que se cria a textura (ou tessitura) de um texto e, conforme já assinalamos, é possível distinguir um texto de um não-texto. Os autores apontam quatro fatores responsáveis pela coesão textual como podemos observar na passagem abaixo:

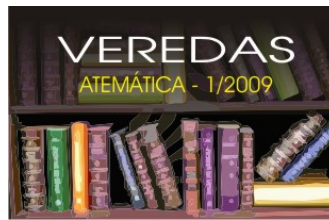
*“There are four ways by which cohesion is created in English: by reference, ellipsis, conjunction, and lexical organization. We can illustrate all of these from the following text.*

*Little Boy Blue, come blow your horn!  
The sheep’s in the meadow, the cow’s in the corn.  
Where is the boy that looks after the sheep?  
He’s under the haycock, fast asleep.  
Will you go wake him? No, not I!  
For if I do, he’ll be sure to cry.*

*The use of he ... him ... he to refer back to ‘the boy that looks after the sheep’ is an instance of reference. The forms no not I and if I do exemplify ellipsis; they have to be interpreted as no I (will) not (wake him) and if I (wake him). The word for expresses a conjunctive relationship between ‘I will not’ and ‘if I do he will cry’. The word sheep in line three reiterates sheep in line two; cow relates to sheep, corn to meadow, and wake and asleep; these are all examples of lexical cohesion.”<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Há quatro maneiras pela qual a coesão é estabelecida em inglês: pela referência, elipse, conjunção e organização lexical. Podemos ilustrar todas elas no seguinte texto:

*Menininho triste venha soprar seu berrante  
As ovelhas estão no prado, a vaca está no milho  
Aonde está o garoto que cuida das ovelhas?  
Ele está embaixo do palheiro, adormecido.*



## 1.2 A coesão e seus mecanismos na perspectiva de Beaugrande & Dressler

Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 36), a coesão consiste na conexão através de relações gramaticais dos componentes da superfície do texto, ou seja, “todos os procedimentos que servem para marcar relações entre os elementos superficiais de um texto se incluem no conceito de coesão”.

A classificação dos autores leva em consideração basicamente a forma, em que a coesão é vista como a manifestação de um plano mais profundo, que é a coerência.

Beaugrande e Dressler apontam quatro grupos de mecanismos coesivos. São eles:

1. *Mecanismos que têm o objetivo de marcar de maneira explícita a existência de relações internas entre elementos ou conteúdos. Esse grupo se subdivide em: a) Repetição; b) Repetição parcial; c) Paralelismo; d) Paráfrase;*
2. *Mecanismos coesivos que ajudam a economizar e simplificar a estrutura textual. Esse grupo se subdivide em: a) Formas pronominais; b) Elipse;*
3. *Mecanismos coesivos que ocorrem no interior dos acontecimentos e das situações que constituem o mundo textual. Esse grupo se subdivide em: a) Tempo e aspecto verbal; b) Conexão;*
4. *Mecanismo coesivo para textos falados: Entonação.*

## 1.3 A coesão e seus mecanismos na perspectiva de Fávero

Fávero (2002), após criticar a classificação de Halliday e Hasan (1976) e a classificação de Beaugrande e Dressler (1997), propõe uma reclassificação dos mecanismos de coesão textual em termos de *função* que esses mecanismos exercem na construção do texto. Dessa forma a autora cita três tipos de coesão com seus respectivos mecanismos. São eles:

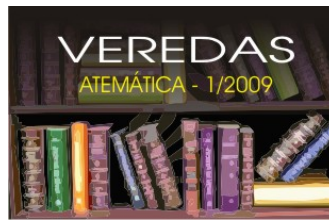
1. *Coesão referencial: Esse grupo engloba: a) Substituição; b) Reiteração;*

---

*Você irá acordá-lo? Não, eu não!*

*Por que se eu for, ele certamente vai chorar.*

O uso de *ele... o... ele* para remeter-se a “o menino que cuida das ovelhas” é um exemplo de referência. As formas *não, eu não* e *se eu for...* exemplificam elipse; elas têm de ser interpretadas como *não eu não (irei acordá-lo)* e *se eu (acordá-lo)* a palavra *porque* expressa uma relação conjuntiva entre “*eu não irei*” e “*se eu for, ele chorará*”. A palavra *ovelhas* na linha três reitera *ovelhas* na linha dois; *vaca* relaciona-se a *ovelha, milho a prado* e *acordado* a *adormecido*. Todos estes são exemplos de coesão lexical.



- 
2. *Coesão recorrencial: Esse grupo engloba: a) Paralelismo; b) Paráfrase; c) Recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais;*
3. *Coesão seqüencial: Esse grupo engloba: a) Seqüenciação temporal; b) Seqüenciação por conexão.*

#### **1.4 A coesão e seus mecanismos na perspectiva de Koch**

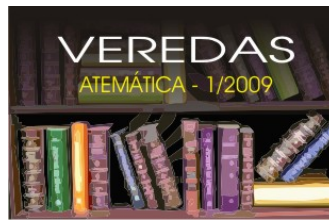
Para Koch (2002), existem recursos na língua que têm por função estabelecer relações de sentido entre enunciados ou parte de enunciados, como, por exemplo: oposição ou contraste, finalidade, conseqüência, localização temporal, explicação ou justificativa, adição de argumentos ou idéias, etc. “É por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto. A este fenômeno é que se denomina coesão textual.”

A autora, assim como Fávero (2002), propõe uma classificação baseada na “*função*” dos mecanismos coesivos na construção da textualidade. Distingue-se, pois, desta principalmente ao considerar apenas duas modalidades de coesão e seus mecanismos:

1. *Coesão referencial: Esse grupo engloba: a) Artigos; b) Pronomes; c) Elipse; d) Numerais; e) Advérbios; f) Pró-formas verbais; g) Expressões ou grupos nominais definidos; h) Nominalizações; i) Expressões sinônimas ou quase-sinônimas; j) Nomes genéricos; l) Hiperônimos ou indicadores de classe;*
2. *Coesão seqüencial: Esse grupo engloba: a) recorrência de termos; b) recorrência de estruturas ou paralelismo sintático; c) recorrência de conteúdos semânticos ou paráfrase; d) recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais; e) recorrência de tempo e aspecto verbal; f) procedimento de manutenção temática; g) progressão temática; h) encadeamento; i) conexão.*

Conforme se observa, todas as tentativas de definição da coesão e descrição de seus mecanismos parecem ser um tanto conflitantes, no sentido de que não há consenso entre os conceitos apresentados. Nesse contexto, pois, está o professor que se depara com tal situação e, muitas vezes, não sabendo como agir, chega até a interpretar a teoria de forma equivocada, gerando problemas que repercutem no ensino e, conseqüentemente, na avaliação das produções textuais.

Bastos (2001), citando Charroles, comenta que o professor insiste em corrigir um texto exigindo a presença de um máximo de marcas de coesão. Tal prática gera uma série de implicações dentre as quais destacamos o fato de que o professor deve ser conhecedor destas marcas e dos matizes semânticos, ou seja, dos múltiplos sentidos que estas podem apresentar, sob pena de se gerar problemas que repercutirão na avaliação das produções textuais, objeto de nossa pesquisa.



Concluimos enfatizando que o uso adequado dos mecanismos coesivos facilita a interpretação do texto, ao passo que o uso inadequado de tais mecanismos pode resultar em uma quebra na articulação textual, dificultando, assim, a interpretação do texto e, conseqüentemente, a construção do sentido.

### 3. Análise e discussão dos dados

Ao discutirmos os procedimentos metodológicos usados nesta pesquisa, esclarecemos que nos textos do *corpus* trocamos 10 conectores empregados corretamente por outros 10 empregados de forma inadequada. Nosso objetivo era saber se os professores do ensino médio conseguiriam detectar tais inadequações. Apresentamos, a seguir, uma tabela mostrando, o número de conectores identificados por informante.

INFORMANTE	Nº de ECEIs <sup>2</sup> detectados
P1	00
P2	02
P3	06
P4	07
P5	00 <sup>3</sup>
P6	03
P7	08
P8	08
P9	07
P10	02
P11	02
P12	06
P13	05
P14	07
P15	04

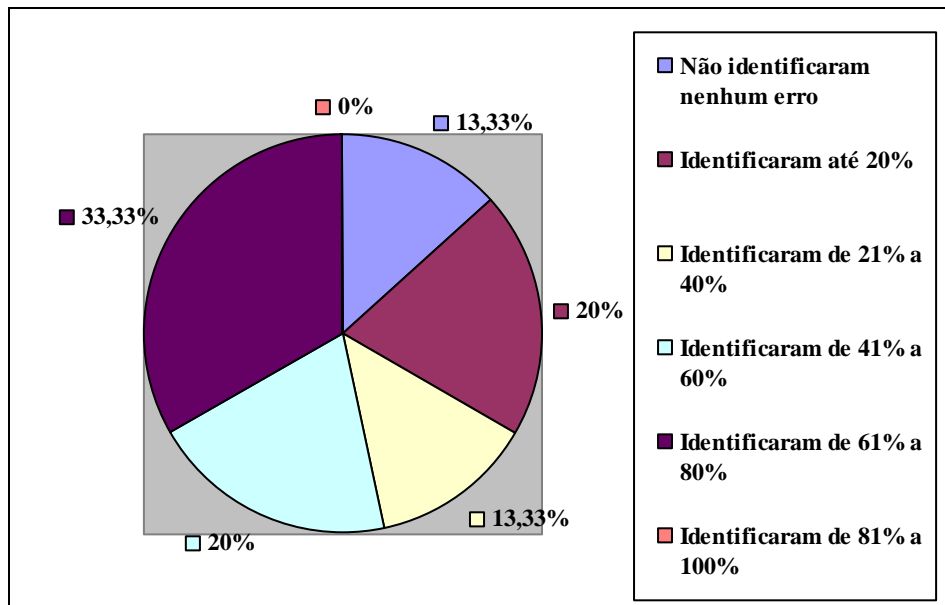
**Quadro 1: Número de ECEIs selecionados pelos professores.**

A partir das informações reveladas no quadro 1, criamos um gráfico, indicando em porcentagem, os acertos dos professores.

<sup>2</sup> Sigla nossa: Elementos Coesivos Empregados Inadequadamente, doravante ECEIs.

<sup>3</sup> O informante P5 não identificou os erros no texto, conforme solicitado, mas reescreveu o mesmo de acordo com suas inferências.





**Gráfico 1: Porcentagem de acertos dos ECEIs**

O gráfico 1<sup>4</sup> mostra que nenhum informante conseguiu detectar mais de 80% dos ECEIs. Os informantes que mais conseguiram detectar os ECEIs, foram P7 e P8, ambos com oito acertos cada, de acordo com o que podemos visualizar no quadro 1. Constatamos, ainda, que 33,33% acertaram menos de 40% e que 33,33% acertaram mais de 60%.

Significativo foi o percentual de professores que não detectou nenhum ECEI: 13,33%. Julgamos esse dado significativo, pelo fato de considerarmos pouco provável que nenhum informante demonstrasse tanta dificuldade em apontar os elementos coesivos empregados inadequadamente.

A partir da interpretação dos dados, percebemos que os professores analisados demonstram uma dificuldade de apontar os erros de coesão. Acreditamos que essa dificuldade possa ser causada por uma possível deficiência teórica dos docentes.

O resultado que apresentamos nos fez refletir sobre as respostas dos professores ao serem indagados sobre se, em suas aulas, havia predominância de algum mecanismo coesivo. A partir das respostas dos docentes, separamos estes em dois grupos, a saber: a) professores que primam pelo trabalho com os conectores; b) professores que não privilegiam nenhum elemento, conforme ilustramos no gráfico a seguir:

<sup>4</sup> Lembramos que a parte do gráfico que se refere à porcentagem dos professores que não marcaram nenhum erro se refere apenas aos conectores que selecionamos. Isso não significa que o informante não tenha assinalado nada em sua correção.

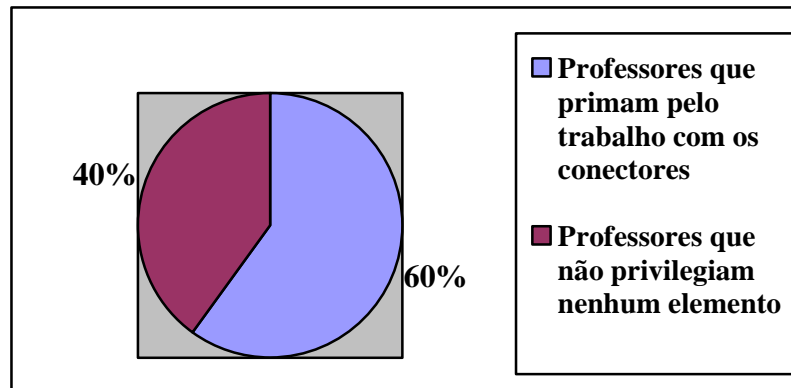


Gráfico 2: Porcentagem de professores que primam ou não por elementos coesivos.

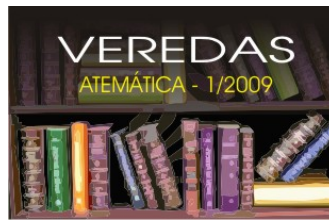
Observamos que 60% dos informantes, ao serem indagados sobre se, em suas aulas, havia predominância de algum mecanismo coesivo, responderam que privilegiavam o estudo dos conectores. 40% disseram não privilegiar nenhum elemento. Se a maior parte dos informantes declara privilegiar o trabalho com os conectores, como se explica o fato de eles não conseguirem identificá-los, ou identificá-los em parte, nos textos analisados? Explicação para este problema, seria ver o que os docentes consideram como conectores. Parece-nos possível dizer que os professores ainda se prendem muito à nomenclatura das gramáticas tradicionais e, para eles, a palavra conector é sinônimo de conjunção/conectivo. Fato que se torna evidente nas palavras do informante P9. Ao ser interrogado sobre seu entendimento de coesão, P9 afirma:

Ex. 1 (Informante P9):

1- Qual o seu entendimento sobre coesão?  
*É a ligação necessária entre as palavras, as frases e períodos de um texto através de elementos coesivos, também chamados de conectores, conjunções. Sem coesão (ligação) não teríamos coerência, apenas...*

Vejamos como em suas palavras, o informante P9 ressalta que os “elementos coesivos” são “também chamados de conectores, conjunções”. Trata-se de uma visão reducionista do fenômeno. Primeiro, por que os elementos coesivos não se restringem aos conectores e, segundo, por que conforme Bronckart (1999), Koch (2002) e Antunes (2005) não só os conectivos funcionam como elementos de conexão textual, mas também as preposições, alguns advérbios e suas respectivas locuções, daí por que diferenciamos conector de conectivo/conjunção.





Conforme já dissemos, mesmo nos casos em que o docente não assinala nenhum dos ECEIs, ele marca outros elementos que, no seu entender, funcionam como ECEI. Desses outros elementos marcados, encontramos casos simples como substituição de pronomes que no contexto não constituem ECEIs (ver exemplo 2), porém, também encontramos casos mais complexos como nos mostram os exemplos 3, 4, 5, 6, 7 e 8:

Ex. 2 (Informante P3):

Ao manter a verticalização das coligações nas eleições deste ano, o TSE deu grande contribuição para a consolidação da democracia porque do constitucionalismo no Brasil. Resgatou o princípio da anualidade consagrado no art. 16, da Constituição, destinado a afastar incertezas, improvisações e tensões na disputa pelo poder. Proíbe este a alteração das regras do certame no ano do pleito, enfatizando conforme a norma eleitoral entra em vigor na data de sua publicação, entretanto, só pode ser aplicada na eleição que ocorra até um ano após sua vigência.

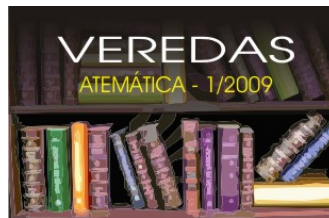
TEXTO 2  
- PROPOSTAS DE  
1- FALTOU DIZER DO PORQUE, EXPLICÁ-LO.  
2- O ARTIGO 16 AO INVÉS DE ESTE

No exemplo 2, P3 marca o pronome “este” que, no texto, funciona como forma remissiva retomando “art. 16”, como ECEI. Quando da correção, o informante diz que a forma adequada seria a repetição do elemento de referência e não o uso de uma forma remissiva. Colocamos este exemplo como caso simples, ancorados nas pesquisas de Antunes (1996) para quem “a repetição é um fenômeno inteiramente previsível e praticamente inevitável”. Dessa maneira, as duas possibilidades são aceitas e, apesar de o uso de “este” não constituir um ECEI, o fato de ele assim tê-lo marcado pode ser entendido como um estilo pessoal.

Ex. 3 (Informante P1):

Fui novamente aos respectivos locais munido de uma câmera fotográfica. Queria tirar <sup>a</sup> minhas dúvidas mas registrar o que havia afirmado, como defesa. Ledo engano! Estava tudo mudado. Agora, justamente nesses dois fotossensores as placas estavam indicando claramente o limite de 40km/h, até com sinais antecipando o aviso... Só que tudo era novo! Colocado depois de eu haver escrito ao jornal. Eu cometi essa bobagem. Os homens foram lá e trocaram as placas...

No exemplo 3, o informante P1 considera como ECEI a ausência do artigo na passagem “Queria tirar minhas dúvidas”. Sabemos que o uso do artigo pode ser considerado um elemento de coesão de extrema relevância para a construção da tessitura do texto. É o que a



Linguística de Texto, como se lê em Koch (2002, 2004) chama definitivização. Entretanto, neste caso específico a ausência do artigo não se configura como erro de coesão.

Ex.4 (Informante P2):

Há poucos dias enviei carta a esse <sup>desta</sup> jornal denunciando que havia sido multado de forma injusta. Estava avançando na velocidade, de dessa forma o permitido seria 40km/h. Num sinal, estrada de Guaiúba (CE-060) a foto assinalava 48km/h, por isso outro fotossensor Redenção (CE-060) estava a 50km/h.

No exemplo 4, a partir de uma visão tradicional, pautada na análise de palavras isoladas, P2 não observa que, de fato, temos ali uma locução conjuntiva e “corrige” apenas a palavra “dessa”. Tal procedimento “parece se moldar mais dentro dos parâmetros definidos pela postura teórica que entende a língua como um *código* (mera estrutura na qual tudo significa em função de uma combinatória de elementos linguísticos)” (RUIZ, 2001, p. 127). Neste caso, longe está o docente de adotar uma postura que privilegie uma escrita e uma leitura orientadas para uma coerência global, como propõe Antunes (2003).

Ex. 5 (Informante P10):

Fui novamente aos respectivos locais munido de uma câmera fotográfica. Queria tirar minhas dúvidas mas registrar o que havia afirmado, como defesa. Ledo engano! Estava tudo mudado. Agora, justamente nesses dois fotossensores as placas estavam indicando claramente o limite de 40km/h, até com sinais antecipando o aviso... Só que tudo era novo! Colocado depois de eu haver escrito ao jornal. Eu cometi essa bobagem. Os homens foram lá e trocaram as placas...

<sup>usar o ponto final</sup>  
Curiosamente só nesses dois locais, pois em toda a Rodovia Ce-060, os indicativos

Ex. 6 (Informante P10):

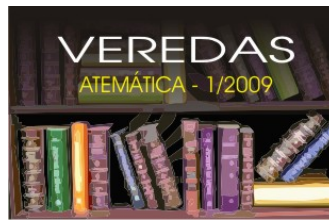
Curiosamente só nesses dois locais, pois em toda a Rodovia Ce-060, os indicativos continuavam os mesmos, mostrando 60 km/h. Se a preocupação é portanto estamos atravessando cidades, por que não há a mesma sinalização em Maracanaú, Pacatuba, Antonio Diogo, Aracoiaba e Baturité? Só mudaram os dois que havia denunciado.

Fica a pergunta que não quer calar: para quem apelar? Será que isso não configura um abuso de autoridade.

Ex. 7 (Informante P11):

<sup>placas...</sup>  
Curiosamente só nesses dois locais, pois em toda a Rodovia Ce-060, os indicativos continuavam os mesmos, mostrando 60 km/h. Se a preocupação é portanto estamos atravessando cidades, por que não há a mesma sinalização em Maracanaú, Pacatuba, Antonio Diogo, Aracoiaba e Baturité? Só mudaram os dois que havia denunciado.

Fica a pergunta que não quer calar: para quem apelar? Será que isso não configura um abuso de autoridade.



Nos exemplos 5, 6 e 7, os informantes se prendem a casos de acentuação e pontuação. No exemplo 5, P10 marca como ECEI o uso de reticências e sugere a troca destas por um ponto final. No exemplo 6, o mesmo informante sugere a falta de um acento na palavra “Antonio” e, no exemplo 7, P11 marca como ECEI: a ausência das vírgulas para separar o conector “portanto” e o uso de “por que” separado, quando, segundo o informante, deveria ser junto.

Também nos chamou a atenção quando P11 marcou a ausência das vírgulas para separar o conector “portanto” e não percebeu que o uso do próprio conector, naquele contexto, se encontrava inadequado. Através de procedimentos como esse, percebemos que

o ensino da Língua Portuguesa, mais do que a produção de textos, tem seu objetivo voltado para os cânones da gramática normativa. Esta é tomada como um fim em si mesmo, revelando o ensino estagnado do verbalismo vazio, descontextualizado. Os exercícios mecânicos de ortografia são freqüentes e a avaliação dos trabalhos fica centrada na correção ortográfica e na assimilação dos conceitos gramaticais, (TARDELLI, 2002, p. 40).

Possivelmente, uma prática que buscasse promover um ensino no qual tanto os conectores como os outros mecanismos coesivos “fossem trabalhados dentro de um contexto que levasse os educandos a compreenderem como eles concorrem para a construção do sentido, conectando segmentos textuais e estabelecendo relações entre eles” (TARDELLI, 2002, p. 62), contribuísse mais para um ensino produtivo de língua.

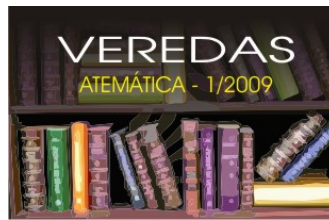
Ex. 8 (Informante P15):

O Congresso subestimou essa diretriz, fragilizando os alicerces de preservação da própria República, ao aprovar emenda constitucional extinguindo a verticalização em pleno ano eleitoral. O poder de emendar a Constituição, reconhecido ao constituinte derivado, não pode importar em destruição dos pilares essenciais quando ela erigidos para sustentação do Estado Democrático de Direito. A emenda que aboliu a verticalização, liberando as agremiações para alianças nos estados sem levar em conta as suas composições na eleição presidencial, consagrou a autonomia dos partidos em detrimento do seu “caráter nacional”. Após promulgada, entrará ela em vigor na data de sua publicação, nem só será aplicada nas próximas eleições.

A lição do TSE professor e a emenda constitucional da Constituição ao deixar claro que

No Exemplo 8, o informante P15 marca como ECEI o vocábulo “erigidos”. P15, talvez tenha marcado tal palavra como erro de coesão, por acreditar que o termo seja inadequado ao contexto. Em seu trabalho, Ruiz (2001, p.112) já havia percebido “que aquilo que é apontado explicitamente no material lingüístico, pelo professor, obviamente nem sempre é o que necessariamente demanda alteração local pelo aluno”.

Os exemplos apresentados mostram que muitos docentes parecem não estar seguros, quando se trata de elementos coesivos. Talvez isso esteja ocorrendo por dois motivos: primeiro, pelo fato de que os informantes citados, com exceção de um, já terem saído dos



bancos das universidades há mais ou menos uma década, período que os estudos de textos estavam, sensivelmente, ganhando espaço nos cursos de Letras das instituições de ensino superior. O segundo motivo pode vir da falta de formação continuada de tais docentes. Os 5 informantes aludidos, de acordo com o que afirmaram nas entrevistas, não participaram de nenhuma capacitação recentemente. E, quando interrogados sobre as atividades desenvolvidas para se manterem atualizados, recebemos respostas vagas como:

Ex. 9 (Informante P2):

- 5- Atividades desenvolvidas para manter-se atualizado. Identifique-as:  
Leturas, Pesquisas, internet...
- 6- Participação recente em eventos? ( ) Sim (X) Não Data: \_\_\_\_\_  
Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

Ex.10 (Informante P15):

- 5- Atividades desenvolvidas para manter-se atualizado. Identifique-as:  
Procuro ler coisas atuais
- 6- Participação recente em eventos? ( ) Sim (X) Não Data: \_\_\_\_\_  
Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

O resultado é uma prática que se ancora com mais firmeza numa base tradicional, de acordo com o que observamos.

Outro ponto que nos chamou a atenção diz respeito a algumas correções nas quais o docente, simplesmente, sublinhava frases e períodos e/ou colocava uma interrogação no final dos mesmos (ver exemplo 11), ou seja, apenas realizava uma correção indicativa que, segundo Ruiz (2001, p. 55), “não altera o texto, somente indica o local das alterações a serem feitas pelo aluno”.

Essa prática faz com que o aluno muitas vezes nem tome conhecimento do seu erro, dada a falta de objetividade com que se registram tais correções.

Também nos faz refletir se a postura adotada pelos professores de apenas sublinhar frases e períodos ou colocar interrogações ao final dos mesmos, quando pedimos para que eles fossem pontuais e marcassem o erro de coesão, não seria uma estratégia para preservar suas faces, ou seja, se o docente não consegue identificar o ECEI e não quer marcar outro elemento que ele sabe que, naquele contexto, não se trata de um ECEI, então usa estratégias da correção dita indicativa e assim, conforme dissemos, preserva sua face.

Queremos, ainda, ressaltar a questão das justificativas dadas pelo professor. Além de solicitar ao docente a marcação do ECEI, pedimos àquele que justificasse o erro coesivo assinalado. Vejamos, em porcentagem, a quantidade de professores que apresentaram justificativas:



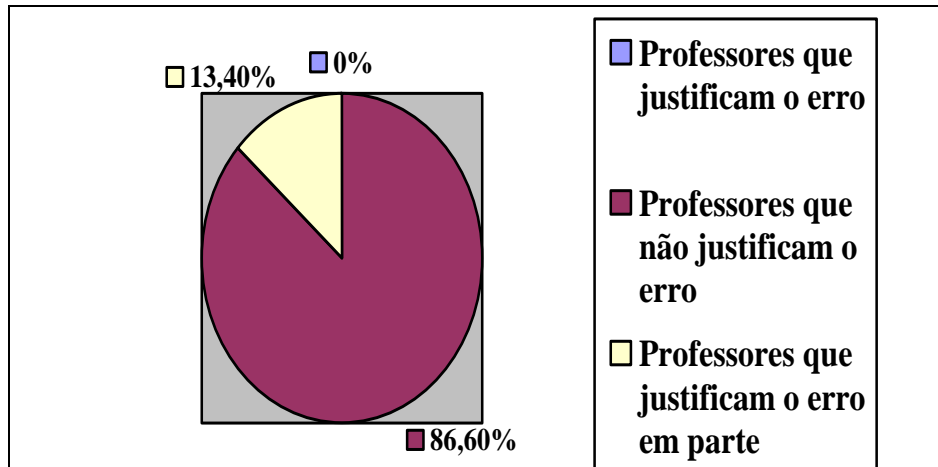


Gráfico 3: Porcentagem de professores que justificam os erros coesivos

De acordo com a leitura do gráfico, 86,6% dos professores não fazem a justificativa dos erros, consoante pedimos. Consideramos, neste grupo, os informantes que não justificaram nenhum dos ECEIs encontrados e marcados nas produções analisadas. As correções de tais informantes ficaram limitadas a apontar o ECEI e, em alguns casos, a corrigi-lo, segundo nos mostra o exemplo abaixo:

Ex 11 (Informante P6):

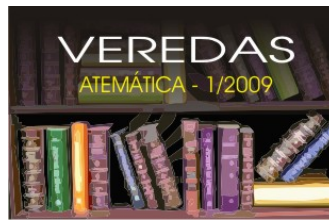
Há poucos dias enviei carta a esse jornal denunciando que havia sido multado de forma injusta. Estava avançando na velocidade, dessa forma o permitido seria 40km/h. Num sinal, estrada de Guaiúba (CE-060) a foto assinalava 48km/h, por isso outro fotossensor Redenção (CE-060) estava a 50km/h.

Argumentei, na oportunidade, que os avisos na entrada indicavam velocidade máxima de 60km/h. Entretanto, não me sentia culpado. Mas, para quem apelar?

Fui novamente aos respectivos locais munido de uma câmera fotográfica. Queria tirar minhas dúvidas mas registrar o que havia afirmado, como defesa. Ledo engano! Estava tudo mudado. Agora, justamente nesses dois fotossensores as placas estavam indicando claramente o limite de 40km/h, até com sinais antecipando o aviso... Só que tudo era novo! Colocado depois de eu haver escrito ao jornal. Eu cometi essa bobagem. Os homens foram lá e trocaram as placas...

Curiosamente só nesses dois locais, pois em toda a Rodovia Ce-060, os indicativos continuavam os mesmos, mostrando 60 km/h. Se a preocupação é portanto estamos atravessando cidades, por que não há a mesma sinalização em Maracanaú, Pacatuba, Antonio Diogo, Aracoiaba e Baturité? Só mudaram os dois que havia denunciado.

Fica a pergunta que não quer calar: para quem apelar? Será que isso não configura um abuso de autoridade?



A correção do professor limita-se a marcar o que ele considera como erro e, em alguns casos, a corrigi-lo, sem nenhuma explicação do seu ato de marcar, tampouco do ato de corrigir.

Outros 13,4% justificaram o erro em parte. Consideramos, neste grupo, os informantes que justificaram alguns dos ECEIs encontrados e marcados nas produções analisadas. Examinando as justificativas feitas por esses professores, constatamos que se trata de justificativas pouco objetivas como:

Ex: 12 (Informante P11):

Texto Adaptado 2: Fonte: Jornal O Povo – 07/03/2006

Ao manter a verticalização das coligações nas eleições deste ano, o TSE deu grande contribuição para a consolidação da democracia porque do constitucionalismo no Brasil. Resgatou o princípio da anualidade consagrado no art. 16, da Constituição, destinado a afastar incertezas, improvisações e tensões na disputa pelo poder. Proíbe esta alteração das regras do certame no ano do pleito, enfatizando conforme a norma eleitoral entra em vigor na data de sua publicação, entretanto, só pode ser aplicada na eleição que ocorra até um ano após sua vigência.

O Congresso subestimou essa diretriz, fragilizando os alicerces de preservação da própria República, ao aprovar emenda constitucional extinguindo a verticalização em pleno ano eleitoral. O poder de emendar a Constituição, reconhecido ao constituinte derivado, não pode importar em destruição dos pilares essenciais quando ela erigidos para sustentação do Estado Democrático de Direito. A emenda que aboliu a verticalização, liberando as agremiações para alianças nos estados sem levar em conta as suas composições na eleição presidencial, consagrou a autonomia dos partidos em detrimento do seu “caráter nacional”. Após promulgada, entrará ela em vigor na data de sua publicação, nem só será aplicada nas próximas eleições.

A lição do TSE arrefecerá a compulsão por reforma da Constituição ao deixar claro que os princípios não são apenas figuras de decoração na Lei Maior. Têm força normativa, sobrepondo-se ao constituinte derivado. Improvisações, em ano eleitoral, encurtam a vida da democracia. Entretanto, as decisões judiciais são instrumentos de educação da nação quando impõem limites e estimulam o cumprimento da lei.

SEM NENHUM  
SEM SENTIDO

BSA

O CONGRESSO

SEM  
SENTIDO



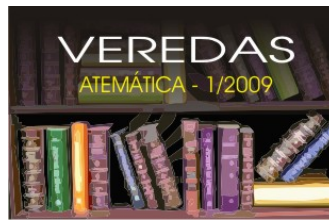
Ex: 13 (Informante P11):

- TEXTO 1:
- PROPOSTA DE CORREÇÃO:
    - 1- "ONDE" O PERMITIDO...
    - 2- "E EM" OUTRO FOTOSSENSOR ...
    - 3- "POR ISSO" NÃO ME SENTIA ...
    - 4- "PARA" REGISTRAR ...
  - JUSTIFICATIVA:
    - 1- USO DO ADVERBIO DE LUGAR
    - 2- USO DE CONJUNÇÃO COORDENADA ADITIVA
    - 3- USO DE CONJUNÇÃO EXPLICATIVA
    - 4- USO DE CONJUNÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL FINAL

- TEXTO 2
- PROPOSTAS DE
    - 1- FALTOU DIZER DO PORQUE, EXPLICÁ-LO.
    - 2- O ARTIGO JE AO INVÉS DE ESTE
    - 3- "ELA" NÃO TEM REFERENTE NO TEXTO
    - 4- MAS NO LUGAR DE NEM
  - JUSTIFICATIVAS:
    - 1- NÃO HÁ EXPLICAÇÃO DO PORQUE
    - 2- O USO DO PRONOME ESTE É AMBIGUO.
    - 3- RETIRAR O PRONOME ELA, POIS NÃO HÁ REFERENTE
    - 4- USO DA CONJUNÇÃO ADVERSATIVA E NÃO ALTERNATIVA

P3 marcou os erros no texto, mas fez a justificativa numa folha anexa. Os comentários deste informante, em muitos casos, não chegam a ser justificativas, para usar o termo do docente, mas a indicação da forma que deve ser usada naquele contexto. Quanto aos comentários de P11, além de não haver uma sistematização de suas observações, estas são feitas sem conteúdo informativo, pois, dizer que uma determinada forma não deve ser usada em determinado contexto porque está "sem nexos, sem sentido" não apresenta nenhuma informatividade.

Em suma, os dados nos mostram que os professores do ensino médio parecem estar com uma certa dificuldade no que se refere aos mecanismos coesivos e chegam a marcar como ECEI elementos outros que não são considerados como mecanismos de coesão pela literatura específica. Os principais elementos responsáveis pelas marcações imprecisas, feitas pelos docentes, foram os aspectos ortográficos e de pontuação além de aspectos de remissão.



---

## Considerações finais

Este estudo teve como escopo, mostrar o que os professores do ensino médio apontam como problemas de coesão em textos escritos.

A partir da análise dos dados, constatamos que o professor não se encontra seguro, quando se trata de mecanismos coesivos. Os docentes, muitas vezes, se prendem a aspectos de pontuação e acentuação, considerando-os como elementos coesivos empregados inadequadamente. Em outros casos, marcam, em número significativo, elementos de remissão, empregados adequadamente, como erro coesivo. Significativo também foi o número de docentes que afirmaram primar pelo trabalho, em sala de aula, com os conectivos, porém não conseguiram identificar estes elementos no texto. *A priori*, pensamos que o fato de o professor não marcar os ECEIs nos textos fosse provocado por uma deficiência de leitura, porém abandonamos esta idéia ao verificarmos o número considerável de professores que não marcaram nenhum ou quase nenhum ECEI. Outro fato que reforçou esta decisão refere-se ao número de docentes que marcaram elementos que não são considerados como ECEIs, ou, naquele contexto específico, não seriam assim considerados. Acreditamos que pode realmente haver um déficit, por parte dos docentes, quando o assunto é coesão e seus mecanismos, apontando para uma urgente auto-avaliação dos docentes, com o propósito de buscar um aprofundamento teórico sobre como funciona a linguagem, para deixá-la percebê-la como um conjunto de regras gramaticais para concebê-la funcional e contextualizada, isto é, interacionista.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir para o levantamento de informações importantes que poderão oferecer subsídios para a redefinição de políticas educacionais sólidas e relevantes.

ABSTRACT: This paper is part of the results obtained in our dissertation, in which we aimed at analyzing how High School teachers evaluate mechanisms of textual cohesion in the correction of written productions. Within this article, we will show what High School teachers point out as cohesion problems in written texts. The results have proved that teachers usually do not seem to be sure when dealing with cohesive mechanisms, being restricted to aspects of punctuation and/or accentuation or considering elements applied correctly as cohesion errors.

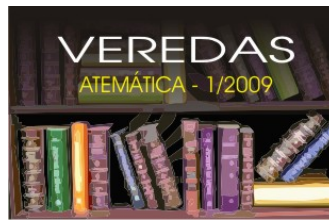
Key-words: Cohesive mechanisms; Written text; Teacher.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. *Aspectos da coesão do texto*. Recife: Edufpe, 1996.

\_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lidar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.



- BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BEZERRA, C. A. R. *Articulação hipotática adverbial e argumentação: uma análise do uso de orações concessivas em artigo de opinião e editorial*. 2006. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.
- BRONCKART, J. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC. Tradução de Anna Rachel Machado, 1999.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. & KOCK, I. G. V. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GALDEANO, P. *Los conectores y la competencia textual*. 2000. Disponível em: <http://www.centroalpha.com.ar/publicaciones.htm#ART2>.> Acesso em 18 de outubro de 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Austrália: Edward Arnold, 1985.
- \_\_\_\_\_. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1993.
- RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- TARDELLI, M. C. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VAN DIJK, T. A. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1984.