

PROBLEMAS DE COESÃO NA ESCRITA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DA ORDEM DO RELATAR: ‘NOTÍCIA E RELATO’

DANIELA FARIA GRAMA¹

Resumo: Este artigo tem o propósito de apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica, custeada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo foi o de identificar os problemas de coesão existentes nos textos dos gêneros da ordem do relatar: relato e notícia, produzidos por alunos de 5º ao 9º ano do ensino fundamental público de Uberlândia. Apresenta-se um resumo do referencial teórico da pesquisa, trazendo as perspectivas de linguistas, como Travaglia (2007) Marcuschi (2002), Schneuwly (2004), Dolz (2004) e Koch (2008) sobre os conceitos de gênero, tipo textual, coesão e a relação existente entre eles para a realização de uma produção textual. Em relação aos resultados, neste artigo, apresenta-se uma amostragem de 6 das 42 produções textuais, relatos e notícias, que foram analisadas. Conclui-se que a pesquisa retoma um tema de muito estudo antes do advento dos PCNs e contribui sobremaneira para o ensino e a aprendizagem da escrita, em especial, dos mecanismos linguísticos de coesão.

Palavras chave: Produção escrita; Gênero discursivo; Coesão textual.

Abstract: This paper aims at showing a research of Scientific Initiation, sponsored by National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). The main research goal was to identify the cohesion problems in text reporting's: news and report, produced by students from the 5º to 9º year of a state elementary school in Uberlândia. This paper shows a theoretical framework from research, capturing some linguists' clues from: Travaglia (2007), Marcuschi (2002), Schneuwly (2004), Dolz (2004) and Koch (2008) about textual type, discourse genre and textual cohesion. In addition, it is showed how these aspects are concerned in order to contribute for a good text production. Results from a sample of six from forty-two textual productions, reports and news, were analyzed. It is concluded that research retakes a theme so much studied before the advent of PCNs and it contributes greatly to the teaching and learning of writing, especially, linguistic mechanisms of cohesion.

Key words: Written production; Discourse genre; Textual cohesion.

¹ Discente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujo trabalho de Iniciação Científica, custeado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi desenvolvido sob a orientação da professora Doutora Eliana Dias do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Rua Itabira, 1390. Daniel Fonseca. Uberlândia. 38400-324. daniela_grama@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é produto de um projeto maior denominado “PROBLEMAS DE COESÃO NA ESCRITA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DA ORDEM DO RELATAR: ‘NOTÍCIA E RELATO’” e tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (PCNs) e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), que propõem desde 1998, dentre as múltiplas orientações, o ensino e a produção de textos escritos no ambiente escolar. É relevante lembrar que, nesse sentido, os PCNs sugerem ao docente que, diante da tarefa de fazer com que os alunos dominem o universo textual relacionado à escrita, ele trabalhe com os diversos gêneros discursivos² existentes na sociedade.

Ao se pensar nisso, fez-se necessário um estudo que abordasse as produções escritas dos alunos como contributo para o ensino. Por isso, este trabalho optou por pesquisar um dos mais importantes aspectos textuais do gênero escrito: a coesão. Posta a sugestão de que o ensino da produção textual escrita deve ser feito por meio dos gêneros discursivos, a coesão é objeto de análise neste trabalho sob a perspectiva de dois dos diversos gêneros que circulam na sociedade e são cobrados em processos seletivos e concursos: o relato e a notícia, ambos da ordem do relatar.

Assim, este artigo preocupa-se em refletir e questionar sobre quais são os principais problemas de coesão encontrados com maior frequência nos ‘relatos’ e ‘notícias’ produzidos por alunos de 5º ao 9º ano do ensino fundamental. A escolha por essa temática justifica-se pela observação e preocupação de que há alguns discentes que ingressam no curso superior apresentando sérios problemas e dificuldades relacionados à produção escrita. Desse modo, torna-se indispensável verificar como o trabalho com a escrita é ministrado no ensino fundamental, já que este é o responsável pela aquisição dos conhecimentos básicos, ou seja, aqueles que formam os pilares educacionais dos alunos, lembrando-se de que ao ensino médio cabe, então, apenas a tarefa de aprofundar tais conhecimentos.

Deve-se considerar, ainda, o fato de que há muitas pesquisas sobre o tema, no entanto, desconhecem-se estudos sobre as questões referentes à coesão,

² Optou-se pela terminologia ‘Gêneros discursivos’ por acreditar, assim como Bakhtin (1997), que não se deve pensar os gêneros em si, como conjunto de objetos que partilham determinadas propriedades formais. Os gêneros não devem ser enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da interação social, da atividade humana. Assim, ele designa gêneros do discurso como os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada atividade humana.

especificamente, nos gêneros discursivos ‘relato’ e ‘notícias’ - produzidos pelos alunos, após o advento dos PCNs. Sob esse prisma, acredita-se que este trabalho deverá contribuir sobremaneira para o ensino e aprendizagem da produção escrita, uma vez que é possível identificar as principais dificuldades e problemas de coesão dos estudantes dos anos do ensino fundamental mencionados, sendo essa uma oportunidade para os docentes refletirem sobre os porquês e possíveis soluções ou alternativas diante dos dados obtidos pela pesquisa.

No que diz respeito a melhor organização deste artigo, optou-se por dividi-lo em quatro seções. A primeira refere-se aos materiais e métodos utilizados durante a pesquisa, a fim de que se possam conhecer quais foram os procedimentos para a realização do trabalho. Na segunda, há um resumo da revisão teórica, vista como respaldo da pesquisa realizada. Os problemas de coesão em notícias e relatos são analisados na terceira seção que, para cumprir as normas da revista Horizonte Científico no que diz respeito ao número limite de 30 páginas para a composição completa deste artigo, compõe-se de apenas 6 das 42 produções textuais que formam o *corpus* total deste trabalho, sendo essa uma seção de amostragem das análises que foram realizadas durante a pesquisa. Os resultados finais, referentes à totalidade do *corpus*, estão disponíveis, em forma de gráficos, juntamente com uma breve discussão, na quarta seção. Por fim, têm-se a conclusão e as referências.

1. MATERIAL E MÉTODOS

O desenvolvimento da pesquisa foi dividido em três fases. A primeira constituiu-se de um levantamento da bibliografia sobre coesão e gêneros discursivos, feita com o intuito de estudar os textos e autores que tratam do assunto. Nessa fase, foram elaborados fichamentos e resenhas sobre as teorias de autores como: Travaglia (2007), Marcuschi (2002), Schneuwly (2004), Dolz (2004) e Koch (2008).

Na segunda fase, foram analisadas 42 produções textuais de 5º ao 9º ano do ensino fundamental. Concernente a essa, salienta-se que a proposta inicial da pesquisa era a de analisar 25 produções textuais de alunos de 6º, 7º, 8º e 9º anos, adquirindo-se um total de 100 textos. Porém, mediante aos critérios de seleção estabelecidos e à quantidade de redações doadas e coletadas, obteve-se um *corpus* total de 42 produções textuais, sendo 21 textos do gênero notícia e 21 textos do gênero relato. Cabe mencionar que os critérios de seleção dos textos dos alunos foram:

1º As produções textuais devem pertencer ao gênero notícia ou relato;

2º Os textos devem apresentar problemas de coesão;

3º A porcentagem de textos deve ser igual para os diferentes anos – 6º, 7º, 8º e 9º.

Outro fato ocorrido durante o processo de posse do *corpus* diz respeito à questão de não se ter tido acesso à identificação exata de qual ano correspondiam às produções textuais, pois estas estavam agrupadas, isto é, os textos de 6º ano estavam misturados com os textos de 5º ano, este último não era alvo de análise desta pesquisa, e os textos de 7º ano estavam misturados com os de 8º ano. Apenas os textos de 9º ano estavam separados.

Diante disso, fez-se necessário prosseguir a análise a partir da perspectiva desses agrupamentos, o que não resultou em um grande incômodo devido à proximidade que os anos “agrupados” possuem entre si. Dessa forma, os problemas de coesão foram analisados sob a divisão de três grupos: GRUPO A – composto de sete textos de 5º e 6º anos; GRUPO B – composto de sete textos de 7º e 8º anos; GRUPO C composto de sete textos de 9º ano. Cada gênero possui os três grupos.

Ao se aludir à origem do *corpus* da pesquisa, ressalta-se que parte das 42 produções textuais, relatos e notícias, foram provenientes das Oficinas de leitura e escrita, ministradas pelos alunos da disciplina do curso de Letras “Prática de Ensino de Língua Portuguesa” da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Outra parte dos textos foi doada por alunos da rede pública de ensino de Uberlândia.

Após o procedimento de aquisição dos relatos e notícias, na terceira fase da pesquisa, as produções dos estudantes foram analisadas, com o objetivo de se identificar os problemas coesivos, adquirindo-se uma percepção das dificuldades que os discentes possuem ao elaborarem o gênero escrito. Ademais, foi possível conhecer quais são os problemas de escrita, isto é, de coesão, que permaneceram de um grupo para o outro e os que ocorreram com mais frequência em cada um dos gêneros, notando-se em qual deles houve mais problemas coesivos. Para melhor visualização e abrangência dos dados da pesquisa, foram elaborados gráficos com as porcentagens dos resultados encontrados.

Por meio do trabalho efetuado no período de um ano, agosto de 2011 a julho de 2012, pretende-se ainda publicar um artigo, na Revista Olhares e Trilhas da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, descrevendo e discutindo os problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da escrita dos alunos, especificamente, no quesito coesão, com a finalidade de divulgar os resultados da pesquisa, contribuindo, assim, para o ensino da produção escrita na escola.

2. REVISANDO A TEORIA

2.1. Tipos e Gêneros

Para se adentrar na esfera da produção textual escrita, fez-se necessário verificar alguns conceitos básicos e fundamentais discutidos no campo da Linguística Textual. Nesse sentido, de acordo com o recorte desta pesquisa, nesta seção, serão expostas, primeiramente, abordagens que definem o que são “tipos” e “gêneros” textuais.

O primeiro estudioso escolhido para contribuir com a pesquisa a respeito dos conceitos acima é Travaglia (2007). É interessante ressaltar que, segundo o autor, há:

Elementos tipológicos fundamentais, isto é, elementos tipológicos que entrariam na composição de todos ou da maioria dos textos existentes em nossa cultura/sociedade, independentemente da classificação tipológica desses textos. (TRAVAGLIA, 2007, p. 98)

Nessa perspectiva, a partir de sua pesquisa, ele pôde encontrar:

Fatos sobre tipologização que sugerem a necessidade e a validade de se distinguirem três elementos tipológicos de naturezas diferentes, sendo este o caminho para a proposição de uma teoria tipológica geral de textos, que evidenciasse o que todas as tipologias existentes têm em comum e ao mesmo tempo fornecesse os aspectos que se tem de levar em conta para construir uma tipologia. (TRAVAGLIA, 2007, p. 99)

Dessa forma, Travaglia propõe para a teoria tipológica geral de textos três elementos básicos: tipos, gêneros e espécies, dos quais, conforme dito anteriormente, para este estudo, interessa apenas os dois primeiros. Segundo o linguista:

As tipologias sugerem arquétipos, "tipos" efetivos e quase sempre os "tipos" são caracterizados/ identificados pela recorrência de traços de conteúdo, de forma (estruturais e da superfície linguística), de estilo, de propriedades discursivas.” (TRAVAGLIA, 2007, p. 98)

Ainda, para o estudioso, quando se fala em "tipo" é importante lembrar-se de um texto que possui um "modo de interação" e "uma maneira de interlocução" que variam dependendo das tipologias existentes. O autor define três tipologias. A primeira constitui-se de quatro modos de como o texto pode se articular predominantemente, isto é, por descrição, dissertação, injunção e narração. Na segunda tipologia, são caracterizadas duas formas de discurso que um texto pode apresentar, sendo estas o discurso da transformação, em que o “locutor” toma o “alocutário” como um “adversário”, aquele que não concorda com as ideias expostas no texto e, por isso, ele busca utilizar muitos argumentos para influenciá-lo e convencê-lo; e o discurso da cumplicidade, que é contrário ao primeiro, pois, neste caso, o autor do texto vê o leitor como um “adepto” do seu discurso, tornando, geralmente, o seu texto mais expositivo do que argumentativo. E, na última tipologia, Travaglia propõe textos preditivos ou não

preditivos, ou seja, são aqueles que fazem ou não uma "previsão", um "pré-dizer" ou que "lançam" hipóteses futuras, profecias.

No que diz respeito ao gênero, o autor o define como aquele que "se caracteriza por exercer uma função social específica. Estas funções sociais, embora sejam 'pressentidas' e vivenciadas, quase sempre não são de fácil explicitação." (TRAVAGLIA, 2007, p.104). Dessa forma, fica claro que Travaglia agrupa os gêneros de acordo com a função social deles, por exemplo, os gêneros discursivos: "aviso, comunicado, edital, informação, informe, participação e citação" possuem a "função básica e comum" de "dar conhecimento de algo a alguém." (TRAVAGLIA, 2007, p. 105)

Outro pesquisador que tem feito grandes contribuições teóricas para a Linguística é Marcuschi (2002). Sobre tipos e gêneros, o estudioso afirma que é necessário considerar primordialmente que:

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Diante disso, nota-se *a priori* que Marcuschi, assim como Travaglia, também entende que, quando se trata de gêneros, lida-se com um elemento que exerce uma função social, isto é, um instrumento que possibilita e contribui essencialmente para a comunicação interativa entre os seres humanos de uma sociedade.

Prosseguindo-se, Marcuschi traz definições que esclarecem a distinção entre tipo e gênero:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete,

reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística etc. (MARCUSCHI, 2002, p. 22, 23)

O autor ainda enfatiza algumas características que permitem diferenciar tipos de gêneros. Tipos são:

Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal. Enquanto os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

Nesse sentido, Marcuschi menciona que “os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros”. (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

Além disso, o autor afirma que dentro de um gênero sempre existirá uma ou mais sequências linguísticas características de um determinado tipo textual:

É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Veja-se o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 25)

Vale ressaltar que, diferentemente de Travaglia, ao definir os tipos textuais, Marcuschi remete-se à posição defendida por Werlich (1973) que:

Propõe uma matriz de critérios, partindo de estruturas linguísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto. Werlich toma a base temática do texto representada ou pelo título ou pelo início do texto como adequada à formulação da tipologia. Assim, são desenvolvidas as cinco bases temáticas textuais típicas que darão origem aos tipos textuais: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e injuntivo. (WERLICH, *apud* MARCUSCHI, 2002, p. 27)

Para finalizar a abordagem teórica acerca dos tipos e gêneros, é importante ainda mencionar os professores e pesquisadores da Universidade de Genebra (UNIGE), Dolz (2004) e Schneuwly (2004), que apresentam não apenas uma concepção em torno dos gêneros discursivos e tipos textuais como também explicam a relação existente entre ambos no ensino. Para definir o gênero, Schneuwly (2004) retoma o conceito de Bakhtin (1953/1979):

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional; A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (BAKTHIN, *apud* DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 23)

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o tipo textual também se define a partir das operações de linguagem, isto é, das sequências linguísticas, à medida que elas vão sendo construídas no texto. Além disso, os autores consideram que:

Os tipos de textos – ou, psicologicamente falando, as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção – seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários (digo psicologicamente falando, à medida que os tipos, como dissemos no livro *Le fonctionnement des discours*, têm sempre duas faces: uma operação psicológica de escolha dentro de um conjunto possível e uma expressão linguística dessa escolha no nível linguístico). Portanto, constituiriam, dito de outra maneira, construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. Podemos, de fato, considerá-los como reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 33)

Como se pode notar, Dolz e Schneuwly estabelecem uma relação de dependência entre os “tipos” e os “gêneros”, isto porque os “tipos” são vistos como “construções ontogenéticas”, ou seja, eles são, de certa forma, os que possibilitam a origem das diversas sequências linguísticas que, posteriormente, auxiliam na composição e caracterização dos variados gêneros discursivos existentes.

Nesse sentido, a fim de mostrar como, de fato, os gêneros e tipos se interagem, propondo ainda uma estratégia de ensino em relação a ambos, Dolz e Schneuwly (2004) partem de uma perspectiva de “agrupamentos de gêneros”, que é um modo bastante didático de se ensiná-los.

Os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. Trata-se, mais prosaicamente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver provisoriamente problemas didáticos. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 50)

Dessa forma, os agrupamentos são classificados de acordo com os “domínios sociais de comunicação”, denominando aspectos tipológicos – capacidades de linguagem dominantes. Os autores defendem cinco agrupamentos diferentes:

- 1) Cultura Literária ficcional – da ordem do narrar – mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil. Exemplos de gêneros orais e escritos: conto maravilhoso, fábula, romance etc.
- 2) Documentação e memorização das ações humanas – da ordem do relatar – representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Exemplos de gêneros orais e escritos: relato de experiência vivida, notícia, crônica social etc.
- 3) Discussão de problemas sociais controversos – da ordem do argumentar – sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Exemplos de gêneros orais e escritos: textos de opinião, carta de leitor, assembleia etc.
- 4) Transmissão e construção de saberes – da ordem do expor – apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Exemplos de gêneros orais e escritos: seminário, resenha, relatório científico etc.
- 5) Instruções e prescrições –is sejam: relato e notícia. da ordem do “descrever ações” – regulação mútua de comportamentos. Exemplos de gêneros orais e escritos: receita, regras de jogo, instruções de uso etc. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 50, 51)

Em vista das teorias consideradas até o momento, pode-se afirmar que todas possuem posições fundamentais que contribuem para o conhecimento acerca do que são gêneros e tipos textuais. Assim, parte-se agora para uma abordagem em relação a alguns conceitos e aspectos específicos dos gêneros da ordem do relatar: o relato e a notícia

2.2. O relato e a notícia

O relato é um gênero textual que, “por se tratar de um discurso condizente a experiências pessoais, geralmente é narrado em 1ª pessoa, no qual os verbos se encontram no presente ou no pretérito.” (DUARTE, s.d.). Dessa forma, o relato pessoal constitui-se a partir da memória do escritor, sendo, portanto, um texto de caráter não ficcional. Além disso, pode-se dizer que esse gênero possui uma linguagem subjetiva, pois há a expressão de sentimentos e emoções do protagonista/ autor que relata as suas próprias experiências.

No que diz respeito à notícia, sabe-se que esta é de caráter jornalístico. De acordo com Duarte (s.d.), a notícia tem a função de informar ao leitor sobre um determinado acontecimento. E, ainda:

Em virtude de a notícia compor a categoria preconizada pelo ambiente jornalístico, caracteriza-se como uma narrativa técnica. Tal atribuição está condicionada principalmente à natureza linguística, pois diferente da linguagem literária, que, via de regra, revela traços de intensa subjetividade, a imparcialidade neste âmbito é a palavra de ordem. (DUARTE, s.d.)

Além disso, Duarte afirma que, pelo fato de a notícia ser um relato que visa a atender aos interesses dos leitores, é necessário que a linguagem desse gênero seja “clara, objetiva e precisa, isentando-se de quaisquer possibilidades que porventura possam ocasionar múltiplas interpretações por parte do receptor.” (DUARTE, s.d.). Vale ressaltar também que a notícia possui alguns elementos que, geralmente, compõem a sua forma estilística:

Manchete ou título principal – Geralmente apresenta-se grafado de forma bem evidente, com vistas a despertar a atenção do leitor.

Título auxiliar – Funciona como um complemento do principal, acrescentando-lhe algumas informações, de modo a torná-lo ainda mais atrativo.

Lide (do inglês lead) - Corresponde ao primeiro parágrafo, e normalmente sintetiza os traços peculiares condizentes ao fato, procurando se ater aos traços básicos relacionados às seguintes indagações: Quem? Onde? O que? Como? Quando? Por quê?

Corpo da notícia – Relaciona-se à informação propriamente dita, procedendo à exposição de uma forma mais detalhada no que se refere aos acontecimentos mencionados. (DUARTE, s.d.)

Diante disso, pode-se notar que, apesar de os gêneros relato e notícia serem da ordem do relatar e possuírem em comum a característica de serem narrativas verídicas, isto é, não ficcionais, cada um dos gêneros possuem as suas especificidades: o relato é necessariamente um texto em que a voz do “eu” (1ª pessoa) deve estar explícita, demonstrando, por meio de uma linguagem mais subjetiva, o ponto de vista do autor/protagonista sobre o acontecimento que ele mesmo vivenciou. No gênero notícia é necessário o aparente distanciamento da opinião do autor em relação ao que ele relata, sendo essencial uma linguagem mais objetiva e formal. Dessa forma, diferentemente do gênero relato, na notícia, o autor não se insere como o protagonista do acontecimento que ele pretende relatar, por isso, não é usual que o texto possua explicitamente uma linguagem que demonstre os sentimentos e opiniões do autor. Assim, conseqüentemente, há a predominância de uma voz de caráter observador (3ª pessoa), já que a principal função da notícia é a de apenas informar.

Na seqüência, para dar continuidade a este respaldo teórico, é essencial lançar mão da teoria relacionada à coesão textual – tema principal desta pesquisa.

2.3. A coesão

Para a tarefa de estudar a coesão, toma-se como base a autora Koch (2008). A linguista, a fim de realizar um apanhado teórico acerca dos conceitos relacionados à

coesão, menciona alguns estudiosos. Dentre eles, os autores Halliday e Hasan afirmam que "a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e outro crucial para a sua interpretação. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam 'laço', 'elo coesivo'". (KOCH, 2008, p.16).

A autora concluiu que a coesão “não é uma condição necessária para que um texto seja um texto” (KOCH, 2008, p.18), no entanto, o uso desses “laços coesivos” não é descartável para a realização de uma produção textual legível, sendo a coesão, portanto, “altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.” (KOCH, 2008, p.18). Assim, a autora define que: “O conceito de coesão diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (KOCH, 2008, p.18).

Koch não apenas conceitua a coesão como também propõe a existência de duas grandes modalidades de coesão textual: a remissiva, que é referencial, e a sequencial. Dessa forma, “a coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro elemento que está presente ou que pode ser inferido no universo textual.” (KOCH, 2008, p.31). Nessa modalidade, a autora levanta as principais formas remissivas existentes na língua portuguesa, como: as formas remissivas gramaticais (o uso de artigos e pronomes adjetivos, demonstrativos, possessivos e outros) e as formas remissivas lexicais (uso de palavras sinônimas, hiperônimas e uso de nomes genéricos). No que diz respeito à modalidade de coesão sequencial, esta se refere:

Aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2008, p.53)

Nesse caso, basicamente, um dos principais elementos linguísticos da língua portuguesa responsável pelo processo de sequencialização e progressão de um texto são as conjunções, tais como: no entanto, ainda que, pois, entre outras.

Vale concluir o recorte teórico realizado até o momento, expondo uma das questões importantes para a formação de uma produção textual, que é a relação existente entre todos os conceitos mencionados - tipos textuais, gêneros e coesão:

Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da

coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. (MARCUSCHI, 2002, p. 27)

Enfim, pode-se perceber que, pelo fato de um texto ter a possibilidade de possuir sequências tipológicas distintas, o papel dos “elos coesivos” torna-se fundamental, uma vez que eles são responsáveis, na maioria das vezes, pela conexão ou relação de sentido entre as frases e os parágrafos de um texto. Desse modo, sem o domínio ou o conhecimento específico das sequências tipológicas, isto é, das “bases temáticas textuais típicas” que dão origem aos tipos textuais, torna-se difícil o uso adequado dos elementos coesivos que as compõem, sendo este um fator que pode atingir conseqüentemente os gêneros, pois, como o próprio Marcuschi afirma, os gêneros são as “armaduras comunicativas” das sequências tipológicas.

3. PROBLEMAS DE COESÃO EM NOTÍCIAS E RELATOS: UMA ANÁLISE

No caso do gênero notícia, especificamente, percebe-se que nem todas as produções³ seguiram a composição estrutural exata do gênero, pois grande parte delas não possui “título auxiliar”, que “funciona como um complemento do título principal, acrescentando-lhe algumas informações, de modo a torná-lo ainda mais atrativo.” (DUARTE, s.d.). Entretanto, o objetivo deste trabalho é o de identificar os problemas de coesão e não aqueles relacionados à composição, estilo e estruturação do gênero notícia ou relato. A análise segue, primeiramente, com as produções referentes ao gênero notícia e, posteriormente, com as produções do gênero relato. Cada gênero apresentará, como amostragem, uma análise de uma produção do GRUPO A (5º e 6º anos), uma do GRUPO B (7º e 8º anos) e uma do GRUPO C (9º ano).

³ Todos os textos, notícias e relatos, foram fielmente reproduzidos de acordo com a escrita de seus autores. Não houve correções.

3.1. Uma amostragem da análise do gênero notícia

GRUPO A (5º e 6º anos)

Acidente interdita Rondon e João Naves

Era manhã de sexta-feira quando **aconteceu um acidente** na avenida Rondon Pacheco. **O acidente aconteceu** quando vinha uma carreta bi-trem que teve dificuldades para frear no sinal vermelho **e foi quando** exatamente vinha um carro de passeio **e aí** o caminhão tentou desfiar **mas** a carreta acabou virando e derramando todo o óleo que foi parar até na avenida João Naves **e** como consequência disso foi interditada até sair todo o óleo.

Na produção textual acima, observa-se, destacado em negrito, primeiramente, que há a repetição das palavras “acidente” e “aconteceu” em um curto espaço nas sequências linguísticas. Esse fato não interfere negativamente na coerência do texto, porém, pode representar um incômodo para o leitor, pois é possível substituir os itens lexicais por outros. Nesse caso, pode-se dizer que se tem um caso de ausência de coesão lexical. Koch (2008) explica que, várias formas linguísticas são desejáveis, sempre que possível, para se realizar a remissão lexical em um texto. De acordo com a autora, “A coesão é altamente desejável como mecanismo de manifestação superficial da coerência” (KOCH, 2008, p.18). Dessa forma, seria interessante que se reformulasse a segunda frase do texto: “Era manhã de sexta-feira quando **aconteceu um acidente** na Avenida Rondon Pacheco. **Esse fato ocorreu...**”

Vale ressaltar que, na segunda frase do texto, há um comprometimento no que diz respeito à ausência de pontuação⁴ relacionada aos mecanismos coesivos de sequenciação que estão em negrito. A não combinação de ambos os recursos, nesse caso, contribuem para que o texto fique com aspecto oral e informal. A repetição da conjunção “e” exercendo função de elo coesivo no texto - “e foi quando”, “e aí”, “e como” – além de trazer esse aspecto oral, demonstra que o autor mais uma vez desconhece não apenas as regras de pontuação, como também os mecanismos linguísticos de coesão. Assim, os problemas podem ser solucionados da seguinte maneira, por exemplo:

Era manhã de sexta-feira quando aconteceu **um acidente** na Avenida Rondon Pacheco. **Esse fato ocorreu porque** uma carreta bi-trem teve dificuldades para frear no sinal vermelho e, **nesse** exato momento, vinha um carro de passeio. O caminhão tentou

⁴ Os problemas relacionados à pontuação não serão objeto de teorização dessa pesquisa.

desviar, **mas** a carreta virou. O óleo contido **nela** foi parar na Avenida João Naves **que, então**, foi interditada ate terminarem de limpá-la.

GRUPO B (7º e 8º anos)

CCAA promove festa de halloween

CCAA promove festa de halloween em Center convention que acontecerá 22 de outubro de 2011 para trazer a cidade, a influência da cultura norte-Americana

No dia 22 de Outubro de 2011, às 21:00h ocorrerá no Center Convention no Center Shopping de Uberlândia, a **festa** mais esperada do ano pelos jovens uberlandenses. A **festa** envolverá a DJ Mari Castanhoto que promete mixar os maiores e mais bombásticos hit's norte-americanos.

Promete contagiar a noite com muita alegria e muita energia que contagie a galera com muita musica.

“Eu creio que vai ser a melhor festa com influência america teen em Uberlândia”, afirmou a promouter Ana Luisa Pimentel.

Na produção textual acima, nota-se, primeiramente, que há a repetição da palavra festa no trecho: “a **festa** mais esperada do ano pelos jovens uberlandenses. A **festa** envolverá a DJ Mari Castanhoto...”. Nesse caso, a ausência de coesão lexical não chega a ser um problema para o texto, no sentido de comprometer o entendimento deste. Entretanto, a repetição da palavra, em um curto espaço, pode ser um incômodo para o leitor e poderia ser evitada realizando-se uma substituição: “a **festa** mais esperada do ano pelos jovens uberlandenses. **A comemoração contará com a presença** da DJ Mari Castanhoto”. Vale lembrar que, de acordo com Koch (2008), o uso de conectores coesivos, nesse caso, os remissivos lexicais, é altamente desejável.

Observa-se que o segundo parágrafo da notícia inicia-se sem nenhum elo coesivo que permita a continuidade do assunto. Pode-se dizer que a frase “Promete contagiar a noite com muita alegria e muita energia que contagie a galera com muita musica” é iniciada de maneira brusca e desconexa. Além disso, percebe-se a repetição desnecessária dos verbos “prometer” e “contagiar”, novamente colocados em um curto espaço textual.

Vale ressaltar que o pronome relativo “que”, retomando o nome “energia” soa de forma estranha no texto. Nesse caso, pode-se perguntar, então, se seria adequado dizer que a energia contagia a galera com muita música? Provavelmente, pode-se responder

inferindo que não é a energia, mas sim a Dj Mari Castanhoto, portanto, o elo coesivo “que” está empregado de forma inadequada.

Dessa forma, uma possível solução seria a de unir a ideia do segundo parágrafo ao final do primeiro: “A festa envolverá a DJ Mari Castanhoto, que promete mixar os maiores e mais bombásticos *hit's* norte-americanos, **contagiando a noite e a galera com muita alegria, energia e música**”.

GRUPO C (9º ano)

Roubo de celular

Vítima Pede Para o Ladrão deixar o chip.

Elmiro Barbosa, de 48 anos, estava sentado numa praça na cidade de Florianópolis, **numa** noite do dia 18-05-12, quando se aproximou um **homem** em uma bicicleta, pedindo o celular emprestado. Elmiro se recusou a emprestar e **o homem** tirou o canivete do bolso

O homem falou para Elmiro que precisava roubá-lo para comprar crack.

Mesmo estando com medo, o dono do celular pediu ao ladrão para ficar com o chip, porque continha coisas importantes nele.

Mas ele não teve o pedido atendido. O ladrão levou o celular e fugiu. E Elmiro acabou ficando sem o celular e o chip.

Ao se analisar essa notícia, percebe-se, primeiramente, que o autor utiliza a palavra “numa” (formada pela contração de em + uma) referindo-se a uma noite qualquer ou indeterminada, no entanto, logo em seguida, ele menciona a data exata de qual foi a noite a qual ele quis dizer. Dessa forma, tem-se, então, um problema de coesão em que o operador linguístico coesivo é usado de maneira equivocada. Outro problema identificado diz respeito à ausência de coesão lexical, ou seja, há o uso de uma mesma palavra “homem”, em um curto espaço no texto, para realizar o processo de remissão, o que pode causar desconforto na leitura realizada pelo interlocutor. Nessa perspectiva, pode-se substituir “homem” por outros vocábulos que também funcionam como formas remissivas lexicais. Após retificar os problemas citados, é possível reescrever o texto da seguinte forma:

Elmiro Barbosa, de 48 anos, estava sentado numa praça na cidade de Florianópolis, **na** noite do dia 18-05-12, quando se aproximou **um homem**, em uma bicicleta, pedindo o celular emprestado. Elmiro se recusou a emprestar, e **o sujeito** tirou o canivete do bolso.

O indivíduo falou para Elmiro que precisava roubá-lo para comprar “crack”.

3.2. Uma amostragem da análise do gênero relato

GRUPO A (5º e 6º anos)

A professora assustada

Quando eu tinha, 4 anos eu e os meus amigos Marcella e Sávio em 2004, aqui na escola nos estávamos voltando do recreio do turno da tarde, nós estudávamos no primeiro pavimento, **e** o segundo pavimento, havia um **coelhinha** a exposição, aproveitamos a subida do recreio **e** fomos ver o **coelhinho**, **e** os nossos colegas **e** a professora nem viu.

Foi ai que quando chgamos lá vimos o tal do **coelhinho**, **mas** o irmão da Marcella Matheus estudava no segundo pavimento **e** ele nos perguntou o que vocês estão fazendo aqui, **e** nós respondemos que a professora tinha deixado, enquanto isso a professora nervosa pos nem um sinal da gente **e** ela chegou a ligar para os nossos pais. **Mas** depois chegamos **lá e** ficamos de castigo a frente da ousa **e** a minha amiga Marcella fez xixi na sala.

Diante do texto em questão, fica evidente que o uso descomedido do elo aditivo “e” (em negrito) em toda a produção, mais o uso da expressão “Foi ai” (em negrito), no segundo parágrafo, além de trazer um aspecto fortemente oral à produção, demonstra que o autor desconhece os mecanismos linguísticos de escrita coesiva propostos por Koch (2008). Isso se torna mais contundente quando se observa o uso equivocado do elo adversativo “mas” (em negrito) usado duas vezes no texto. Veja que não há relação contrastiva entre os fatos expressos pelas frases ou que não há contraposição de enunciados: “Foi ai que quando chegamos lá vimos o tal do coelhinho, **mas** o irmão da Marcella Matheus estudava no segundo pavimento”. Da mesma forma, o uso do segundo “mas” na frase “**Mas** depois chegamos lá e ficamos de castigo a frente da lousa e a minha amiga Marcella fez xixi na sala” também não faz sentido, pois o autor não deixou explícito que algo o impediria de retornar a sala de aula.

Ademais, nota-se que o advérbio pronominal indicador de lugar “lá” (em negrito na última frase) não pode ser usado como uma forma referencial, uma vez que o referente “sala de aula” não foi mencionado anteriormente, no segundo parágrafo. Por último, cabe ressaltar que o vocábulo “coelhinho”, marcado em negrito, foi repetido três vezes em um curto espaço no texto, sendo desejável a substituição lexical. Portanto, seria necessário reformular o texto da seguinte forma, por exemplo:

Quando eu tinha 4 anos, eu e os meus amigos aqui da escola, Marcella e Sávio, em 2004, estávamos voltando do recreio do turno da tarde. Nós estudávamos no primeiro pavimento e, no segundo pavimento, havia um **coelhinho** em exposição. Aproveitamos a subida do recreio e fomos **vê-lo**. Os nossos colegas e a professora nem nos viram.

Quando chegamos lá, vimos o tal do **animalzinho**. **O irmão da Marcella**, Matheus, que estudava no segundo pavimento, nos perguntou: o que vocês estão fazendo aqui? E nós respondemos que a professora tinha deixado. Enquanto isso, a professora estava nervosa, pois ela não tinha nenhum sinal nosso. Ela chegou a ligar para os nossos pais.

Depois, quando chegamos à sala de aula, ficamos de castigo na frente da lousa e a minha amiga Marcella fez xixi na sala.

GRUPO B (7º e 8º anos)

A perda do filme tão esperado

Era uma manhã de sábado, era a estréia do filme mais esperado do ano, “A volta dos que não foram”, e todos os jovens da cidade estavam entusiasmados com a estréia, e eu, é claro, não queria perder **este** filme.

Eu estava muito tranquilo indo de carro ao cinema, até que, do nada, aparece um parafuso no meio do caminho, e o pneu do carro murcha. **Nesta** hora, fiquei desesperado, porque era a estréia do filme que estava esperando à muito tempo e não queria **ficar de fora**. **E** para piorar, o carro não tinha pneu reserva! Saí então, a única solução era ir correndo até o Shopping, mesmo sendo quatro quilômetros.

Chegando ao Shopping, todo suado e desajeitado de tanto correr, me deparo com uma grande **fila** para comprar o ingresso. Fiquei meia hora na **fila**, mas, enfim, consegui comprar o ingresso, que era o último. **E** aprendi que é sempre bom chegar em compromissos com antecedência.

No relato pessoal, transcrito acima, observam-se, primeiramente, problemas de coesão relacionados ao mecanismo de remissão referencial. Veja que as formas remissivas “este” (em negrito) no primeiro parágrafo e “nesta” (em negrito) no segundo parágrafo estão usadas de forma inadequada. A forma remissiva “este”, de acordo com Paschoalin e Spadoto (2008), é usada para retomar o elemento próximo, dito por último na frase, portanto, no texto acima, deve-se substituir o “este” por “esse”. A forma remissiva “nesta” também não pode ser utilizada porque, no texto em questão, ela indica que o autor está se referindo à hora atual, isto é, ao momento em que o interlocutor está lendo a informação, assim, ela também deveria ser substituída por “nessa”.

Outro aspecto percebido na análise diz respeito à expressão oral e informal “ficar de fora” (em negrito) no segundo parágrafo. No contexto do texto escrito ela se torna vaga, portanto, seria conveniente substituí-la por “não queria perder a primeira sessão”, por exemplo. Em seguida, nota-se também o caso de ausência de coesão lexical devido à repetição da palavra “fila” no último parágrafo. Nesse caso, o autor poderia ter utilizado o mecanismo de remissão referencial: “me deparo com uma grande **fila** para comprar o ingresso. Fiquei meia hora **nela**”, evitando a repetição do vocábulo em um curto espaço.

Para finalizar, vale ressaltar o uso inadequado da conjunção aditiva “e” (em negrito) no final do último parágrafo, pois a informação da frase não apresenta “adição de argumentos ou ideias” (KOCH, 2008, p. 15), mas, sim, a ideia de consequência diante dos fatos ocorridos e descritos. Desse modo, a conjunção “e” poderia ser substituída por “foi assim que aprendi” ou, ainda, por “depois de todo o sufoco que passei, aprendi que...”, por exemplo.

GRUPO C (9º ano)

Ano passado em junho, eu fui visitar alguns parentes no Rio de Janeiro. Uns dias antes de voltar para Uberlândia eu e minha tia fomos a um shopping para assistir a um filme que ia começar só às 22:30 então nós fomos ao Mc'Donald's para lanche.

Enfim, eu pedi um sanduíche que de acordo com a caixa em que veio o sanduíche, devia ter picles.

Mas o meu sanduíche veio faltando o picles.

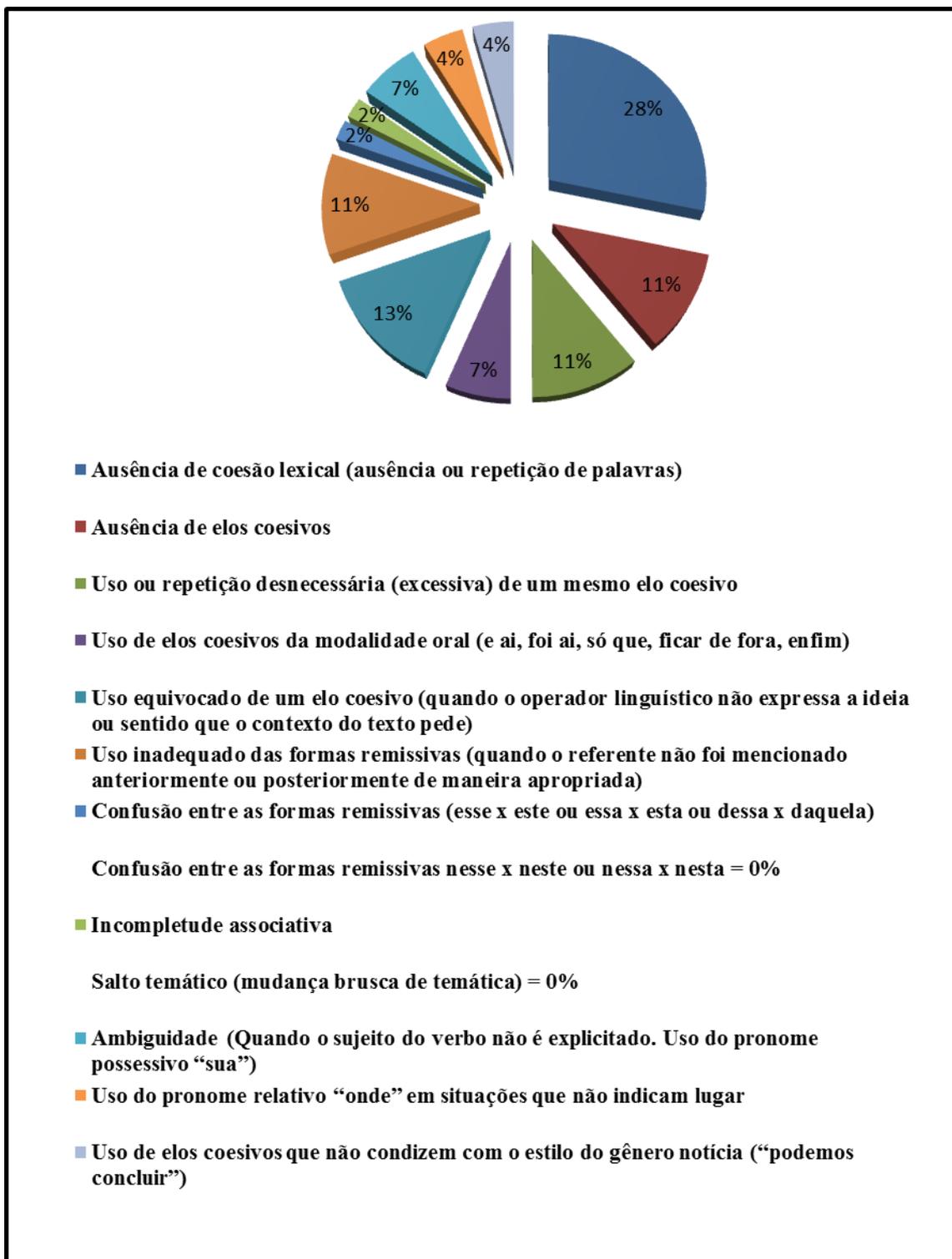
Então eu resolvi pedir outro sanduíche e eles me deram outro sanduíche grátis!

O que eu aprendi com essa situação é que eu posso receber um sanduíche grátis se eu reclamar os meus direitos.

O que se deve ponderar no relato acima é o uso inadequado do elo coesivo “enfim” (em negrito) no segundo parágrafo. Esse operador linguístico apresenta o sentido de “por fim” ou, ainda, “por último” e, no caso do texto acima, ele foi utilizado apenas para que a autora abreviasse uma parte da história relatada, uma vez que a sua última atitude não foi a de fazer o pedido do lanche, e sim a de pedir outro lanche em troca do primeiro. Vale comentar que, geralmente, o uso do “enfim”, com o intuito de encurtar a fala, é notado frequentemente na modalidade oral. Dessa forma, pode-se resolver a questão substituindo-o: Ao realizar o meu pedido, escolhi um sanduíche que, de acordo com a embalagem, deveria ter picles.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Gráfico 1 – Demonstrativo do gênero notícia (5º ao 9º ano)



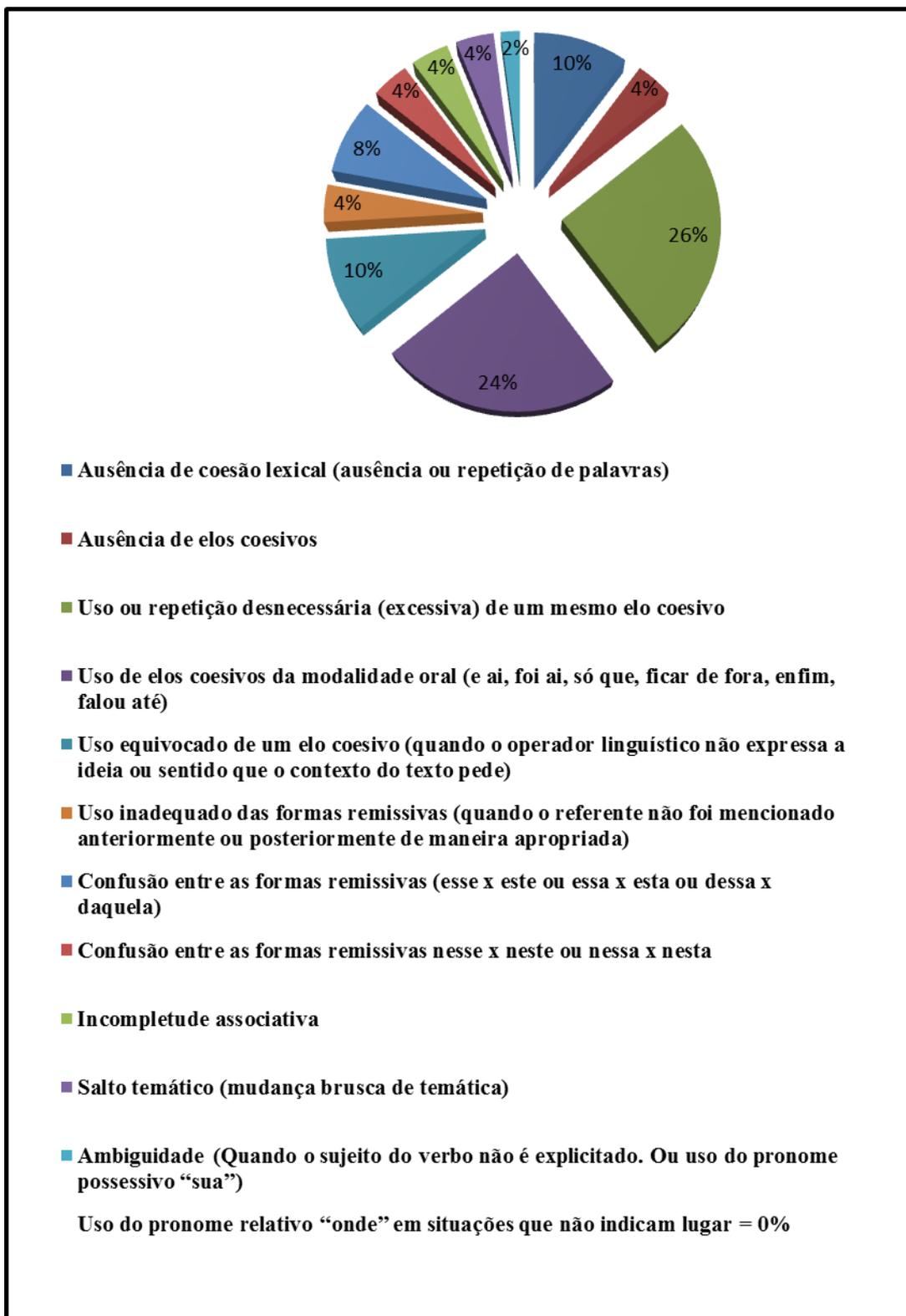
Diante das informações acima, nota-se que o problema de coesão mais recorrente, isto é, de maior destaque, foi a ausência de coesão lexical (28%), ou seja, quando os autores dos textos não utilizaram diferentes formas lexicais para realizar o

processo de remissão referente a um nome e, por isso, deixaram lacunas no texto ou repetiram a mesma palavra várias vezes, em um curto espaço de produção escrita, sendo esta última a opção mais vista durante as análises.

Cabe ressaltar que o segundo problema de coesão mais recorrente nesse gênero relaciona-se ao uso equivocado de um elo coesivo (13%), isto é, quando o operador linguístico utilizado pelo autor não expressa a ideia ou o sentido que o contexto do texto pede. Em seguida, tem-se, com uma diferença mínima de recorrência em relação ao segundo, os seguintes problemas de coesão que também se destacaram por apresentarem o mesmo número de recorrências: a ausência de elos coesivos (11%); o uso ou repetição desnecessária (excessiva) de um mesmo elo coesivo (11%); e o uso inadequado das formas remissivas (quando o referente não foi mencionado anteriormente ou posteriormente de maneira apropriada) (11%).

Desse modo, pode-se dizer que os problemas de coesão referentes ao gênero notícia resumem-se no fato de que os produtores, talvez, tenham pouco conhecimento em relação ao acervo lexical da língua portuguesa. Assim, seria interessante realizar um trabalho que incentivasse o uso do dicionário, a fim de que eles pudessem expandir o conhecimento vocabular. Outro aspecto preocupante diz respeito ao fato de os produtores utilizarem os elos coesivos de maneira equivocada, no sentido de que os elos usados não exprimiam o sentido solicitado pelo contexto. Aliando-se esse problema aos demais, que também tiveram destaque, pode-se perceber que os autores desconhecem o uso adequado dos mecanismos coesivos e, talvez, por esse motivo, repetiram, de maneira excessiva, uma mesma palavra ou um mesmo elo coesivo.

4.2. Gráfico 2 – Demonstrativo do gênero relato (5º ao 9º ano)



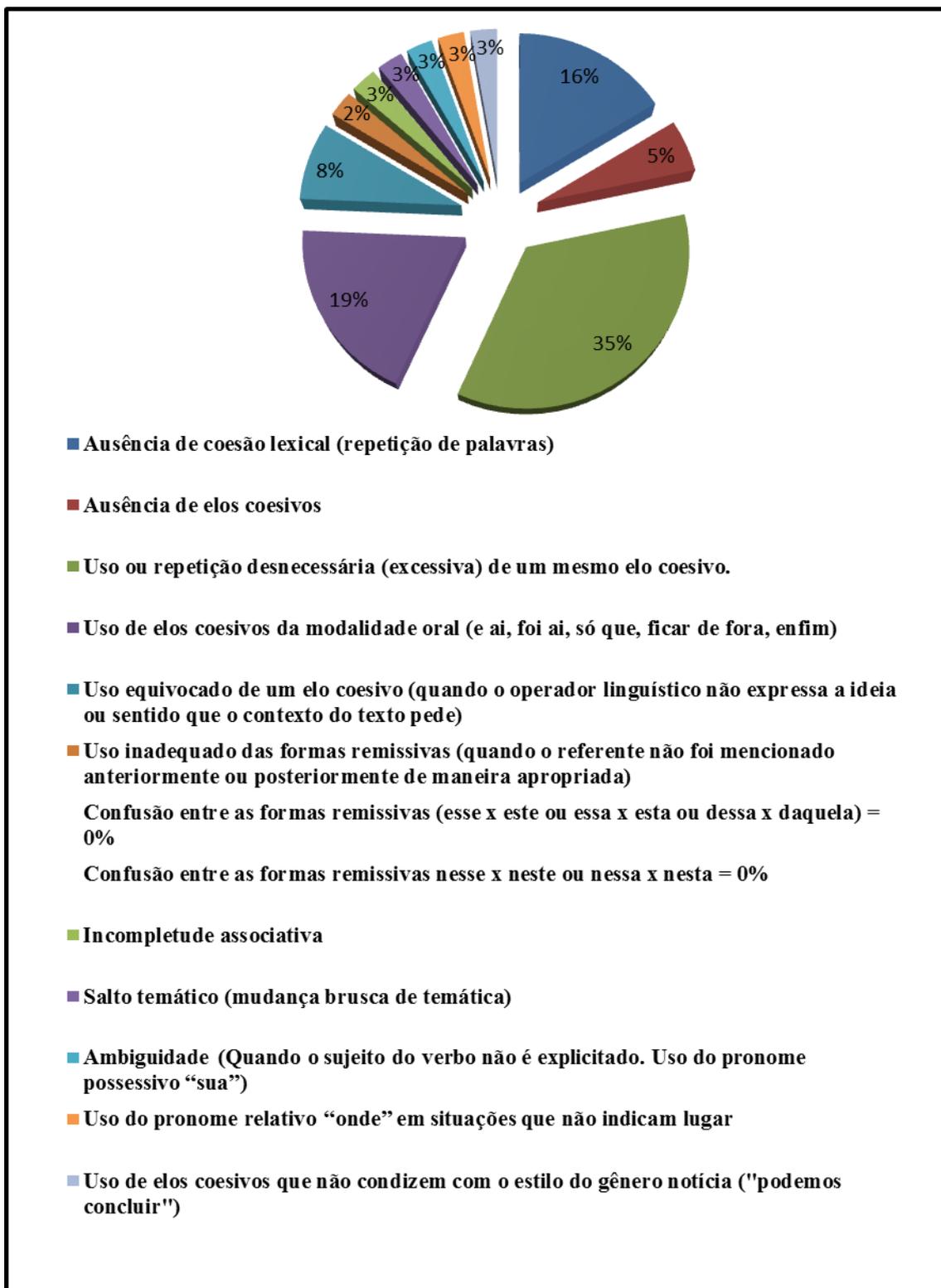
Nas produções do gênero relato, diferentemente das do gênero notícia, verifica-se que os problemas de maior recorrência foram, respectivamente, o uso ou repetição desnecessária (excessiva) de um mesmo elo coesivo (26%) e o uso de elos coesivos da

modalidade oral (e ai, foi ai, só que, ficar de fora, enfim, falou até) (24%). Dessa forma, pode-se inferir que, talvez, pelo fato de o gênero relato ser constituído de uma experiência marcante, sentimental e pessoal do autor, este se esqueça de que é preciso manter o padrão escrito e formal da língua, utilizando, então, demasiadamente, os recursos coesivos sequenciais da linguagem oral, informal.

Além disso, deduz-se também que o uso excessivo de um mesmo elo coesivo da modalidade escrita indica o desconhecimento dos diferentes recursos linguísticos de coesão e a necessidade desmedida de usar elos que dão continuidade ao que se está relatando, lembrando-se, nesse caso, da ocorrência de muitos problemas relacionados à ausência de pontuação que interferiram diretamente na construção de textos coesos e bem articulados.

Igualmente aos problemas do gênero notícia, o relato também apresentou, com o mesmo número de recorrências, os problemas de: ausência de coesão lexical (ausência ou repetição de palavras) (10%) e o uso equivocado de um elo coesivo (quando o operador linguístico não expressa a ideia ou o sentido que o contexto do texto pede) (10%).

4.3. Gráfico 3 – Demonstrativo do GRUPO A (notícias e relatos de 5º e 6º anos)

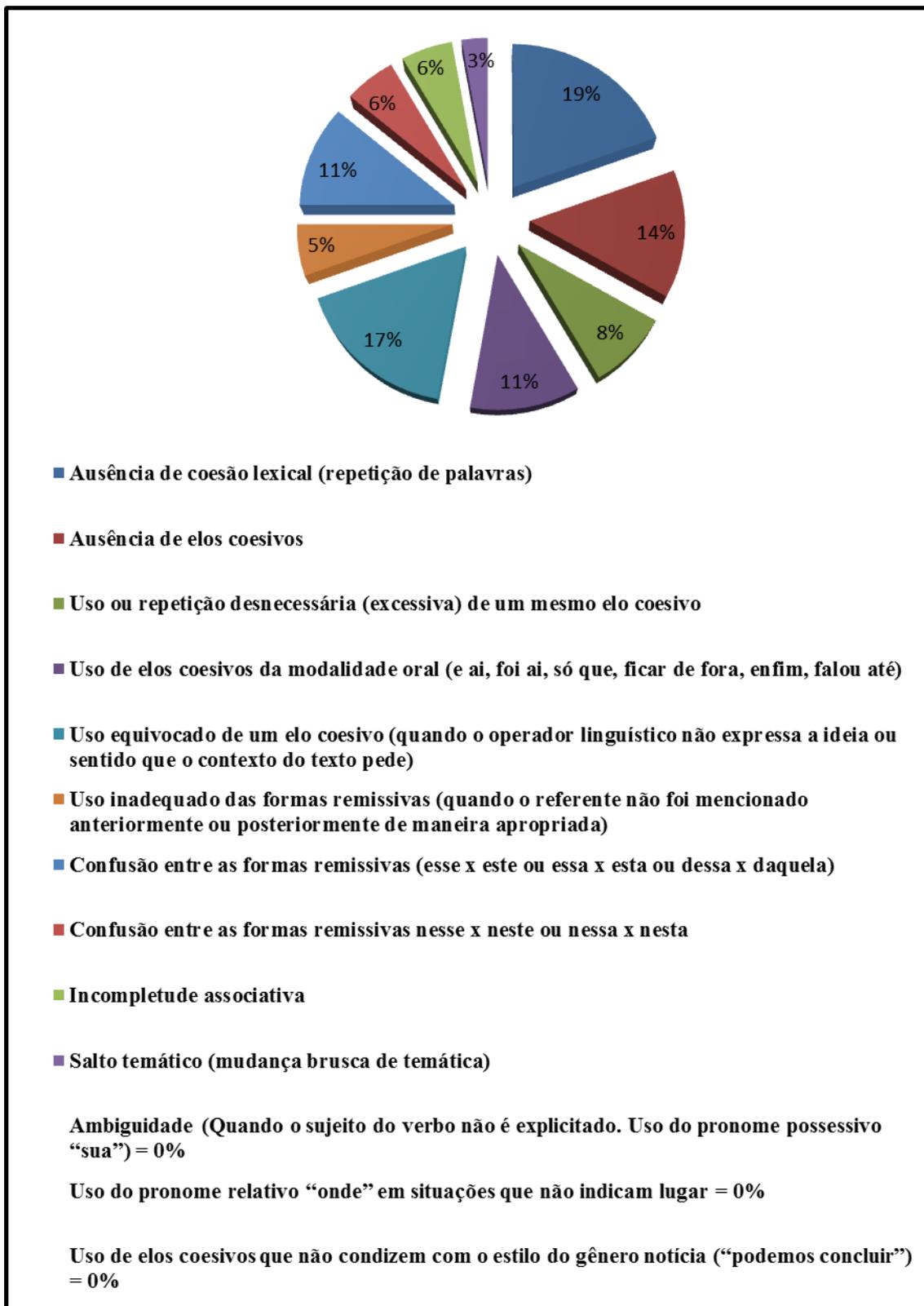


No gráfico do GRUPO A (5º e 6º ano) verifica-se, respectivamente, os problemas de repetição de um mesmo elo coesivo (35%) e o uso de elos coesivos da modalidade oral (19%). Vale ressaltar que uma parte dos produtores textuais desse

grupo eram alunos referentes ao grupo de Educação de Jovens de Adultos (EJA), fator esse que pode ter contribuído para que a maior recorrência de problemas coesivos não incidisse sobre o uso de elos coesivos da modalidade oral, tendo em vista que os alunos da EJA são pessoas com mais experiência de vida e, talvez, com mais experiência no que diz respeito ao uso adequado da linguagem em cada situação de comunicação.

De qualquer forma, pode-se dizer, mediante ao gráfico, que os alunos, de modo geral, precisam conhecer e utilizar mais os diferentes mecanismos linguísticos de coesão da modalidade escrita. E isso pode ser evidenciado justamente pelo fato de as produções não terem apresentado nenhum problema de uso equivocado de elos coesivos, como “esse x este”, “nesse x neste” ou ainda problemas de uso inadequado de formas remissivas, o que seria comum se eles já soubessem da existência desses operadores coesivos.

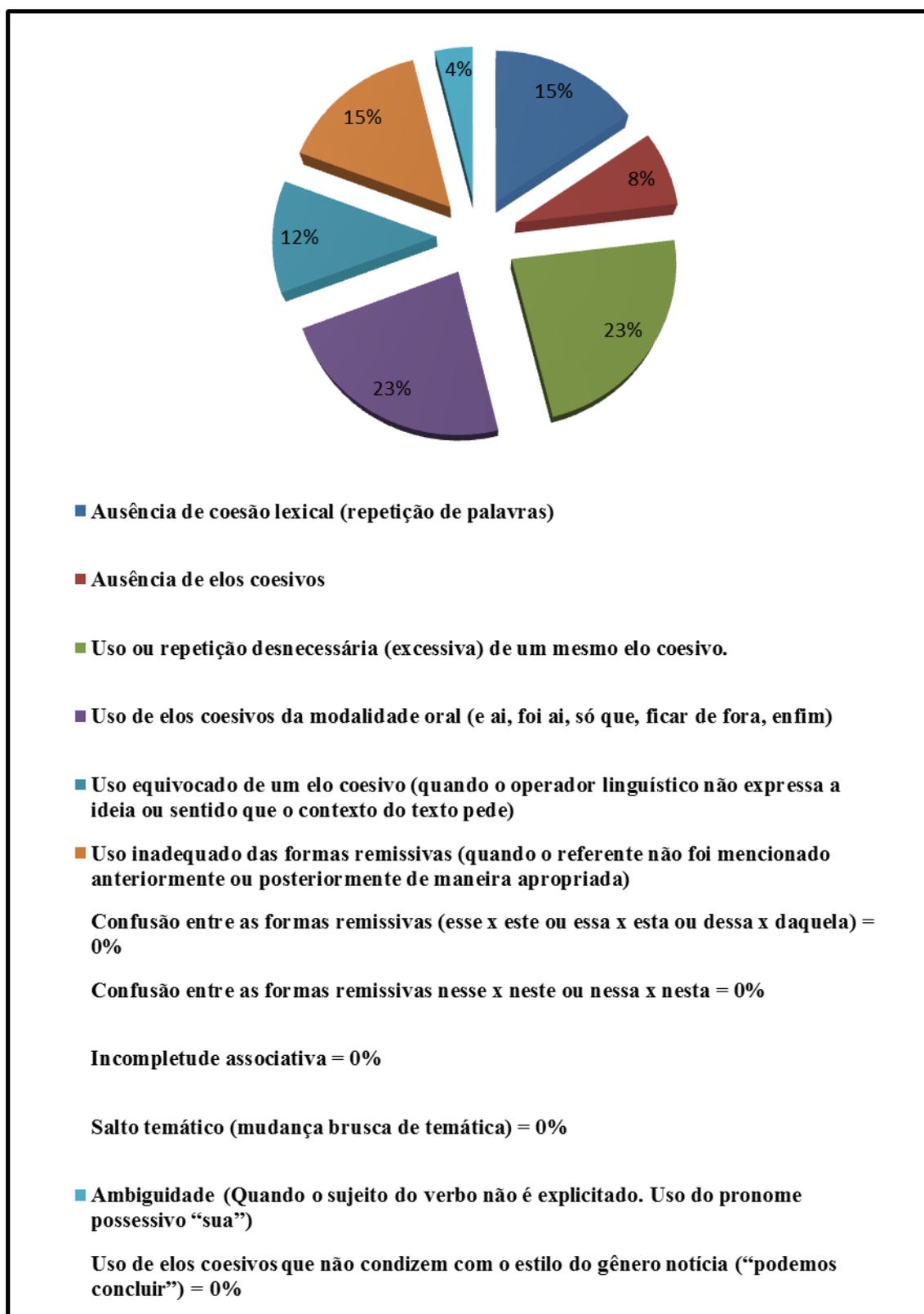
4.4. Gráfico 4 – Demonstrativo do GRUPO B (notícias e relatos de 7º e 8º anos)



Em relação ao grupo A, o grupo B apresentou uma diminuição no que diz respeito ao uso de elos coesivos característicos da modalidade oral. No entanto, o

problema referente à ausência de coesão lexical (19%), isto é, a repetição de vocábulos em um curto espaço no texto permaneceu. Além disso, cabe ressaltar que se pode inferir que os autores do grupo B já possuem conhecimento sobre os mecanismos linguísticos de coesão, porém, nota-se que eles possuem dúvidas ao os utilizarem, uma vez que foi encontrado um número relevante de problemas referentes ao uso equivocado de um elo coesivo (17%) e à confusão entre as formas remissivas “esse x este” (11%), “nesse x neste” (6%). Conclui-se que não basta conhecer os operadores linguísticos da língua portuguesa, é preciso saber o que eles significam, quando se deve usá-los, em qual momento ou situação durante o processo de produção escrita.

4.5. Gráfico 5 – Demonstrativo do GRUPO C (notícias e relatos de 9º ano)



Percebe-se que, em relação aos grupos A e B, no grupo C os problemas de coesão diminuíram e não mais incidiram em apenas um ou dois dos tipos de problemas

catalogados. Ao contrário disso, notou-se uma dispersão: uso ou repetição desnecessária (excessiva) de um mesmo elo coesivo (23%); uso de elos coesivos da modalidade oral (e ai, foi ai, só que, ficar de fora, enfim) (23%); ausência de coesão lexical (repetição de palavras) (15%) e o uso inadequado das formas remissivas (quando o referente não foi mencionado anteriormente ou posteriormente de maneira apropriada) (15%).

Desse modo, em relação à perspectiva geral que se chega da análise do *corpus*, pode-se afirmar que os discentes concluem o último ano do Ensino Básico com o conhecimento de que existem os mecanismos de coesão e que eles devem, preferencialmente, ser utilizados numa produção textual. No entanto, é importante considerar que, durante o processo de leitura e análise dos textos, houve a percepção de que muitos alunos, inclusive os do grupo C, isto é, de 9º ano, possuem dúvidas ou dificuldades em saber empregar, de maneira apropriada, os elos de coesão, sendo essa uma questão que requer cuidados e que deve ser mais bem trabalhada.

Por último, vale ressaltar que dois dos problemas que mais chamaram a atenção dizem respeito à ausência de coesão lexical e ao uso de elos coesivos da modalidade oral. Diante do primeiro, é fundamental pensar que, para se melhorar a escrita coesiva na escola, é preciso ampliar o conhecimento vocabular, isto é, lexical, dos alunos; e, no que concerne ao segundo, é primordial alertar frequentemente aos estudantes para o fato de que a linguagem escrita formal exige recursos linguísticos diferentes daqueles que podem ser empregados na linguagem oral informal.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados da pesquisa, demonstrados neste artigo por meio dos gráficos, e mediante ao atencioso trabalho de análise das 42 produções textuais, relatos e notícias de 5º ao 9º ano do ensino fundamental público de Uberlândia, pode-se dizer que há uma fragilidade no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita, especificamente no quesito coesão. Desse modo, o exercício dessa prática, no ambiente escolar, clama por melhorias que requerem novas propostas ou alternativas de ensino.

Por um lado, é preciso lembrar, principalmente, da urgência de se desenvolver cursos que visem à formação continuada dos professores, pois não se deve desconsiderar a hipótese de que, talvez, os problemas de escrita coesiva não sejam amenizados ou solucionados, de maneira profícua ao longo do ensino fundamental, pelo

fato de alguns docentes de Língua Portuguesa também possuírem dúvidas ou, até mesmo, não conseguirem reconhecer tais problemas ao revisarem as produções textuais dos alunos.

Por outro lado, é fundamental considerar que o desconhecimento dos mecanismos linguísticos de coesão e a dificuldade existente em organizar, adequadamente, as sequências tipológicas de maneira coesa para se produzir os gêneros relato e notícia podem advir da pouca leitura, do pouco exercício de escrita textual e, inclusive, do desinteresse, por parte dos discentes, pelo aprendizado da língua portuguesa.

Em relação ao projeto de pesquisa, do qual foi escrito, é imprescindível salientar neste artigo a importância do trabalho realizado, uma vez que os objetivos traçados foram alcançados, sendo possível adquirir um conhecimento não apenas teórico, mas, essencialmente, prático, no que concerne à análise de produção textual escrita por estudantes do ensino fundamental. Por fim, conforme evidenciado no início deste artigo, acredita-se, sobretudo, que essa pesquisa seja uma contribuição significativa para se pensar nas medidas de melhorias que precisam ser tomadas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 23.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **O Relato Pessoal**. s.d. Disponível em: <<http://www.portugues.com.br/redacao/generostextuais/o-relato-pessoal-.html>> Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. **A Notícia – um gênero de cunho jornalístico**. s.d. Disponível em: <<http://www.portugues.com.br/redacao/generostextuais/anoticiaumgenerotextualcunhojanoticiou.html>> Acesso em: 17 nov. 2011.

KOCH, Ingedore Grundeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36. Disponível em: <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:6Stq9fuHgSsJ:scholar.google.com/+g%C3%AAneros+textuais+defini%C3%A7%C3%A3o+e+funcionalidade&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1> Acesso em: 31 Out. 2011.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neusa Terezinha. **Gramática: teoria e exercícios**. ed. renovada. São Paulo: FTD, 2008, p. 409.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 66.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. (Org. e Tradução). **Gêneros orais e escritos na escola**. Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34, 50, 51.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Típelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/FAPESP, Vol. II. 1 ed, p. 97-117, 2007. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_tipelementos_e_a_construcao_de_uma_teor%C3%80tipologica_geral_de_textos.pdf> Acesso em: 31 Out. 2011.