

# O conceito de coesão textual em retextualizações produzidas por formandos do curso de Letras

(The concept of textual cohesion in retextualizations produced by undergraduate Language students)

**Orlando de Paula<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade de Taubaté (UNITAU)

orlando.paula@ig.com.br

**Abstract:** We investigate the concept(s) of textual cohesion in the texts of undergraduate Language students from the public and private Brazilian universities. It is texts produced to answer the discursive question of Linguistics and Portuguese test from the National Examination of Courses in 2001, which had assumed the knowledge of textual cohesion. This work is based on the concept of dialogic interactionism and the concept of enunciative heterogeneity (s). In the research, treat only the cases of unmarked heterogeneity. As a result of this work, references to textual cohesion are made through the employment of cohesive features in retextualizations produced by these undergraduate students, result that shows us that we must rethink the way we evaluate the written productions of our students.

**Keywords:** textual cohesion; retextualization; heterogeneity; dialogism.

**Resumo:** Investigamos o(s) conceito(s) de coesão textual em textos de formandos do curso de Letras de universidades públicas e particulares do Brasil. Trata-se de textos produzidos ao responderem uma questão discursiva da prova de Linguística e Língua Portuguesa do Exame Nacional de Estudantes–2001, a qual tinha como pressuposto o conhecimento sobre coesão textual. Para tanto, este trabalho baseia-se no conceito de interacionismo dialógico e no conceito de heterogeneidade(s) enunciativa(s). Nesta pesquisa, tratamos apenas dos casos de heterogeneidade mostrada não marcada. Como resultado, as referências à coesão textual são feitas por meio do emprego de recursos coesivos nas retextualizações produzidas por esses formandos, o que nos indica que devemos repensar o modo de avaliarmos as produções escritas de nossos alunos.

**Palavras-chave:** coesão textual; retextualização; heterogeneidade; dialogismo.

## Introdução

Quando nós, professores, avaliamos um texto produzido por um aluno, consideramos, de modo geral, a adequação desse texto à proposta apresentada. E quando esse texto difere da proposta, é considerado inadequado, e, geralmente, descartado. No processo de avaliação, esse texto acaba por receber uma nota ou conceito menor. Porém, procuramos descobrir as razões da inadequação. A questão que pretendemos discutir nesta pesquisa refere-se justamente a esse material que não atendeu à proposta: Será que ele pode ser ignorado? Será que ele apresenta indícios de que o aluno aprendeu algum conceito, teve algum aprendizado?

Para responder a essas questões, analisamos textos produzidos por formandos do curso de Letras de algumas universidades públicas e particulares do Brasil ao responderem à questão discursiva da prova de Linguística e Língua Portuguesa, do Exame Nacional de Cursos-ENC/2001, mais conhecido como Provão, o qual foi substituído, em 2004, pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes–Enade. Essa questão tinha

como pressuposto o conhecimento sobre coesão textual, pois versava sobre o uso de recursos coesivos em um texto narrativo produzido por uma menina de 10 anos, doravante chamado de texto-base, e solicitava que os formandos o analisassem, reescrevessem o segundo parágrafo desse texto, propusessem alterações para os problemas desse texto e justificassem essas alterações com apoio de teorias linguísticas.

Desses textos, selecionamos quarenta e nove que não atenderam à proposta da questão, isto é, por não terem feito considerações sobre aspectos coesivos e terem apresentado apenas uma reescrita do segundo parágrafo do texto-base. Desse modo, considerando que o conhecimento sobre coesão textual é avaliado nessa questão do ENC/2001, questionamo-nos sobre a presença, ou a ausência, nessas reescritas, de indícios que revelem conceito(s) sobre coesão textual. Por isso, nossa proposta é investigar, nessas retextualizações, a presença de conceito(s) de coesão textual, o(s) qual(is) fundamenta(m) o discurso desses formandos.

Para tanto, este trabalho baseia-se no conceito de interacionismo dialógico entre interlocutores e entre discursos (BAKHTIN, 2003) e no conceito de heterogeneidade(s) enunciativa(s) (AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004). Partimos do pressuposto de que o discurso dos formandos é constitutivamente heterogêneo, fato que pode ser captado na superfície textual por meio da heterogeneidade mostrada marcada e não marcada. No caso desta pesquisa, tratamos apenas dos casos de heterogeneidade mostrada não marcada, os quais podem ser observados nos textos produzidos por formandos do curso de Letras ao responderem a questão do ENC/2001, ora denominados retextualizações, conforme Marcuschi (2003, p. 46):

A retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Para esse autor, não se trata de transformar um texto caótico em um texto bem-formado, mas de transformar um texto que apresenta uma ordem – o texto falado – em um texto que também apresenta uma ordem – o texto escrito. Esclarece, ainda, que há, nessa atividade de retextualização, um aspecto muito importante que merece atenção: o fato de preceder essa atividade de transformação textual uma atividade de ordem cognitiva denominada compreensão, pois é preciso inicialmente entender o que foi dito ou escrito por alguém para que seja realizada sua transformação. Assim, embora especifique que seus estudos na obra indicada referem-se à transformação do texto falado em um texto escrito, apresenta quatro possibilidades de retextualização: 1. da fala para a escrita; 2. da fala para a fala; 3. da escrita para a fala; 4. da escrita para a escrita. Vale registrar ainda que, de acordo com os estudos de Marcuschi (2003, p. 48),

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Baseando-nos, então, nesse autor, utilizamos o termo “retextualização” para designar os textos escritos pelos acadêmicos do curso de Letras, de estrutura narrativa, resultantes da transformação textual do segundo parágrafo do texto-base. Trata-se, portanto, de uma das quatro possibilidades de retextualização apresentadas por Marcuschi, ou seja, a passagem do texto escrito (texto-base: texto produzido por uma menina de 10 anos, objeto de análise do ENC/2001) para outro texto escrito: o texto do formando. Consideramos que, ao efetivar essa transformação textual, os formandos do curso de Letras realizaram um processo que envolve “operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido” e que foi precedido por uma “atividade cognitiva denominada compreensão” (MARCUSCHI, 2003, p. 46-47).

## **Dialogismo e heterogeneidades**

De acordo com a concepção de interação dialógica e discursiva de Bakhtin e seu círculo, a noção de interação está relacionada não apenas às situações face a face, mas também às situações enunciativas e aos processos dialógicos:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997 [1929], p. 113)

Para Bakhtin (2003, p. 274), o enunciado, como “real unidade da comunicação discursiva”, comporta um falante e um ouvinte, como participantes reais da comunicação discursiva. Assim, são sujeitos atuantes, numa situação real de comunicação discursiva, cuja natureza é ativamente responsiva, a qual implica, de acordo com a noção de interação de Bakhtin (1997 [1929], p. 123), uma relação dialógica interacional entre os interlocutores do discurso e também entre discursos, de tal modo que “A interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua”.

Retomando a discussão sobre as contribuições bakhtinianas para a análise dos textos e dos discursos, Barros (2005, p. 28) afirma que, nessa concepção dialógica de linguagem, a alteridade assume papel importante na vida humana, “define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para a sua concepção: é impossível pensar no homem fora das ligações que o ligam ao outro”. O dialogismo é concebido, então, como “o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto” (BARROS, 2005, p. 3).

Percebe-se, então, o destaque dado na obra bakhtiniana às relações dialógicas na discussão sobre o texto e às duas diferentes concepções de dialogismo, isto é, o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos.

Para caracterizar a primeira concepção, Barros (2005, p. 29) destaca os seguintes aspectos: a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras constroem-se na produção e na interpretação dos

textos; a intersubjetividade é anterior à subjetividade; os tipos de sociabilidade podem ser: a relação entre sujeitos (interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade.

A segunda concepção de dialogismo – diálogo entre discursos –, apoiando-se em Bakhtin, a autora caracteriza como: a) as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o “outro” são relações entre discursos-enunciados; b) o dialogismo define o texto como um “tecido de muitas vozes”, que se entrecruzam, que se completam, respondem umas as outras ou polemizam entre si no *interior* do texto (BARROS, 2005, p. 32-33).

A partir da caracterização do texto como lugar onde o dialogismo ocorre, texto é definido como um tecido de muitas vozes que se entrecruzam, como criação constitutivamente dialógica que, devidamente contextualizada, tem como produto um objeto único, não reproduzível (BARROS, 2005, p. 33).

Consideradas essas definições, podemos recorrer ao conceito de heterogeneidade enunciativa de Authier-Revuz, segundo a qual, no princípio dialógico bakhtiniano, a língua só se realiza atravessada por outros discursos, fazendo da “interação com o discurso do outro a lei constitutiva de qualquer discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68). Nesse princípio, duas modalidades de interação, isto é, a interdiscursividade e a interlocução, inscrevem constitutivamente a presença do outro no discurso:

A língua só se realiza atravessada pelas variedades de discursos que se relativizam umas às outras em um jogo inevitável de *fronteiras e de interferências*; nenhuma palavra vem neutra “do dicionário”; elas são todas “habitadas” pelos discursos em que viveram “sua vida de palavras”, e o discurso se constitui, pois, por um *encaminhamento* dialógico, feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos... por “*meio*” dos outros discursos; entre esses outros discursos, aquele que o locutor empresta ao *interlocutor* determina, através de um parâmetro dialógico específico, o processo dialógico de conjunto. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68-69) (grifos da autora)

Com base na psicanálise, a partir da leitura lacaniana de Freud, a autora afirma que a fala do sujeito é fundamentalmente heterogênea, e, por isso, torna-se um sujeito dividido, um sujeito que se torna um efeito de linguagem.

Nessa ótica psicanalítica, Authier-Revuz (1990, p. 28) afirma que, “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas”. Trata-se de um sujeito que é o resultado de uma estrutura complexa, que é efeito da linguagem, passando a ser um sujeito descentrado, dividido, clivado. Assim, pode-se escutar no processo discursivo, não intencionalmente, a polifonia de todo discurso.

Authier-Revuz propõe, então, duas formas de heterogeneidade, a heterogeneidade mostrada no discurso e a heterogeneidade constitutiva do discurso. No primeiro tipo, formas linguísticas marcadas inscrevem o outro na sequência do discurso como o discurso direto, as aspas, as formas de retoques ou de glosa, etc.; ou formas não marcadas, como o discurso indireto livre, a imitação, a ironia, etc., causando uma alteração na sua aparente unicidade.

No segundo tipo de heterogeneidade, a constitutiva, as formas não são explícitas, mas próprias da natureza da linguagem. Trata-se de formas não marcadas na superfície, mas definidas pela interdiscursividade, ou seja, pela relação que todo discurso mantém com outros discursos.

Considerando, então, que a interação está ligada ao funcionamento dialógico da linguagem, propomos, ao menos sob esse aspecto, uma aproximação entre uma concepção interacionista de linguagem e uma concepção de linguagem como constituída pelas heterogeneidades enunciativas.

Nesse sentido, observamos, no material de pesquisa, uma manifestação mais velada e, por isso, mais próxima do conceito de heterogeneidade mostrada não marcada, caracterizada pelo uso – e não pela menção por meio de palavras específicas ou não – dos recursos coesivos da *elipse*, da *exclusão*, da *inclusão*, da *manutenção* e da *substituição*, cuja presença também constitui indícios de conceito(s) de coesão textual, o que, talvez, represente uma aproximação às determinações do conceito de heterogeneidade constitutiva.

### Procedimentos metodológicos

Analisamos 210 textos produzidos por formandos do curso de Letras de universidades particulares e públicas do Brasil, doravante UNIPAR e UNIPUB, respectivamente, conforme ofício de autorização MEC/Inep/DAES n. 001708/2002, de 02/04/2002. Esses textos, após análise, foram classificados, conforme o tipo de resposta, em três grupos: “Retextualização e justificativa”, “Justificativa” e “Retextualização”. Dentre eles, selecionamos apenas os que foram classificados como Retextualização, ou seja, quarenta e nove (49) retextualizações (19 de alunos de UNIPAR e 30 de alunos de UNIPUB), por apresentarem apenas uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base e nenhuma reflexão sobre o assunto.

A referida questão tinha o seguinte enunciado:

#### Questão 1. O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.

*O outro lado da ilha*

*Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.*

*Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.*

*Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda.  
[...]*

(In: MARCUSCHI, L.A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras, inédito, fragmento adaptado.)

Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções linguísticas.

Uma vez selecionadas e analisadas essas retextualizações, foi feita a classificação dos procedimentos mais utilizados pelos formandos do curso de Letras ao retextualizarem o segundo parágrafo do texto-base: elipse, exclusão, inclusão, manutenção, substituição. Tais procedimentos foram observados e analisados, cujo levantamento será apresentado na seção a seguir. As retextualizações a serem apresentadas como exemplos estão no formato original, ou seja, estão como foram redigidas.

### **Uso de recursos coesivos nas retextualizações**

Para esta análise, partimos do pressuposto de que nas retextualizações do segundo parágrafo do texto-base, ao empregar recursos coesivos, o enunciador (formandos do curso de Letras) não apresenta conceitos de coesão textual de modo explícito, mas de modo mais opaco, mais próximo da noção de heterogeneidade mostrada não marcada e do próprio conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz (1990, 2004). Consideramos, portanto, que subjazem, nessas retextualizações, por meio do uso de recursos coesivos, conceito(s) de coesão textual.

Apresentamos, inicialmente, o resultado da análise do conjunto de textos de alunos de UNIPAR; em seguida, apresentamos o de alunos de UNIPUB. Lembramos que esses textos somam 49 retextualizações (19 de alunos de UNIPAR e 30 de alunos de UNIPUB). Antes, porém, retomamos a forma de classificação dos procedimentos mais utilizados pelos formandos do curso de Letras ao retextualizarem o segundo parágrafo do texto-base:

1) **elipse**: consiste no apagamento do pronome “eles”, embora ele possa ser identificado pela desinência verbal na flexão do verbo principal.

2) **exclusão**: consiste na eliminação de um ou mais elementos formais representados por palavras ou expressões.

3) **inclusão**: consiste na inclusão de outros elementos, os quais podem ser representados por uma palavra ou expressão, por uma oração ou por um período que não havia no texto-base e por sinais de pontuação como a vírgula e o ponto final.

4) **manutenção**: consiste na repetição/manutenção dos mesmos elementos negritos e sublinhados do texto-base na retextualização.

5) **substituição**: consiste na troca de um elemento formal por palavra ou expressão, de forma que o sentido se mantenha.

De acordo com a análise dos 19 textos de alunos de UNIPAR, pudemos constatar que em 16 apenas havia a retextualização do segundo parágrafo. Os outros três apresentaram formato e conteúdo diferentes: em um houve a retextualização do terceiro parágrafo, em outro houve a sequência da narrativa a partir do ponto onde a autora do texto-base parou e, no terceiro, houve o relato de uma história diferente da história do texto-base. A fuga da proposta provavelmente foi causada pela ambiguidade da questão, cujo enunciado não foi claro quanto ao tipo de texto solicitado nem quanto à forma de apresentar alterações; porém o enunciado é claro em relação à indicação do segundo parágrafo para as alterações. Esse fato fez com que 16 alunos retextualizassem o segundo parágrafo, e três acadêmicos elaborassem um texto com outro formato e outro conteúdo, indicando que estes tiveram mais dificuldade em compreender a questão, dificuldade que pode ser



associada à estruturação de textos e de parágrafos, até mesmo à noção de parágrafo. No caso do texto em que foi retextualizado o terceiro parágrafo, pode ter faltado atenção do aluno que confundiu o segundo com o terceiro parágrafo. Dessa forma, os 16 textos que apresentaram procedimentos comuns constituíram o material de análise.

De acordo com o levantamento feito, os procedimentos mais utilizados pelos alunos/UNIPAR foram: 1º) elipse: 38 ocorrências (26,4%); 2º) exclusão: 37 ocorrências (25,7%); 3º) substituição: 24 ocorrências (16,7%); 4º) manutenção: 23 ocorrências (16%); 5º) inclusão: 22 ocorrências (15,2%).

Ao utilizarem esses procedimentos, predominantemente os recursos da elipse e da exclusão, os formandos eliminaram a repetição de pronomes e de conjunções que havia no texto-base. Isso significa que, ao utilizarem os recursos coesivos, os formandos tentaram estabelecer a coesão e a coerência no texto-base. Apresentamos um exemplo:

- (1) Quando todos foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr, então, quando eles foram ver o que estava assustando-os depararam-se com um caranguejo gigante que atacava-os com patadas. Conseqüentemente, Débora começou a chorar, dizendo que queria ir embora. (texto 57, UNIPAR)

Em (1), o enunciador utilizou os seguintes recursos: substituição, inclusão, elipse, manutenção, exclusão. Com a utilização desses recursos, com predominância da inclusão e da exclusão, houve a eliminação da repetição de pronomes e de conjunções. A elipse do pronome “eles” e de vírgulas chama a atenção para a preocupação do acadêmico em solucionar o problema da repetição de termos e a falta de pontuação do texto-base. Em relação à oração “que era sua esposa”, nota-se que o acadêmico, ao eliminá-la, provavelmente para resolver o problema apontado da falta de um antecedente para o sintagma “sua esposa”, põe em destaque o substantivo “Débora”, para o qual também não há um antecedente explícito. Esse ato sugere que ele tentou resolver o que considerava um problema, mas reproduziu a mesma expectativa de preenchimento com que contou a autora do texto-base. Um leitor que acompanha a narrativa pode, por inferência, relacionar o termo “Débora” com a expressão nominal antecedente “uma família” (primeiro parágrafo da narrativa). Nesse caso, “Débora” surge como um referente novo, mas conhecido, que se ancora na expressão “uma família”. Trata-se de um caso de *anáfora indireta*, que consiste, segundo Marcuschi (2000), na interpretação referencial de uma expressão nominal definida ou pronome sem que lhe corresponda um antecedente, ou subsequente, na superfície textual. O que ocorre, então, é a ativação de um novo referente que não necessita de um antecedente explícito no texto para ser compreendido, por isso constitui um processo de referência implícita. Pode-se concluir que, ao utilizar recursos coesivos na retextualização, o formando procura estabelecer a coesão que julga faltar no texto-base.

Vejam os outros exemplos:

- (2) Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr, foram ver o que estava assustando os animais. Quando de repente, um caranguejo gigante, com uma só patada os atacou. (texto 64, UNIPAR)

Nesse exemplo, dentre os cinco recursos utilizados, há o predomínio da exclusão. Com a utilização desses recursos, o acadêmico eliminou a expressão “e que quando”, a repetição do pronome “eles” e a expressão “os bezerros”. Assim, procura resolver o pro-

blema da repetição de termos, o que indica que, para o formando, a repetição não era uma estratégia da autora do texto-base, mas a causadora da ambiguidade desse texto. Ao excluir o período “Débora [...] ir embora”, tentou solucionar o problema da expressão “sua esposa”, sem um antecedente na superfície textual que pudesse ser retomado, mas alterou a sequência da história, em que o personagem Débora é introduzido, deixando uma lacuna na narrativa, já que no final do texto-base há uma menção a esse personagem. Apesar disso, pode-se dizer que, de acordo com a retextualização, o acadêmico tem uma noção de coesão textual que não se manifesta de forma explícita, pois está ligada à utilização de recursos coesivos como os da exclusão e da elipse.

Por sua vez, em relação aos 30 textos/UNIPUB, 24 apresentaram apenas uma retextualização do segundo parágrafo do texto-base, o que indica que a leitura feita por esses alunos foi semelhante à dos alunos de universidades particulares, e seis apresentaram formato e conteúdo diferentes: uma retextualização do terceiro parágrafo, duas paráfrases do texto-base como um todo, uma mudança no teor da história, uma refacção de parte do terceiro parágrafo, uma apresentação de três finais diferentes para a história. Como conclusão geral em relação a esse grupo de textos, pode-se também dizer que a leitura desses alunos também foi prejudicada pela ambiguidade da questão; no entanto, em 24 textos os alunos procederam de forma semelhante. Nos seis textos com mudança no formato e no conteúdo da resposta, provavelmente houve mais dificuldade dos alunos em compreenderem a questão do ENC/2001. Essa dificuldade dificilmente estaria associada à falta de um conhecimento desses alunos sobre a estruturação de textos e a noção de parágrafo. Utilizamos para esta análise os 24 textos que apresentaram procedimentos semelhantes.

Nesses textos, de acordo com o levantamento, houve a predominância do recurso de: 1º) *exclusão*: 65 ocorrências (26,4%); 2º) *elipse*: 57 ocorrências (23,2%); 3º) *manutenção*: 49 ocorrências (20%); 4º) *inclusão*: 38 ocorrências (15,4%); 5º) *substituição*: 37 ocorrências (15%).

Embora essa ordem de recursos seja diferente da ordem ocorrida nos textos de alunos de UNIPAR, com a aplicação desses recursos, os alunos solucionaram parte do problema dos elos coesivos do texto-base (conforme consta na questão da prova do ENC), eliminando e omitindo as repetições. No entanto, o problema da falta de referente presente na oração “que era sua esposa” não foi resolvido. A seguir, apresento um exemplo:

- (3) Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr e algo estava assustando. De repente um caranguejo os atacou. Débora começou a chorar dizendo que queria ir embora. (texto 181, UNIPUB)

Pode-se perceber, nesse exemplo, a utilização dos recursos manutenção, elipse e exclusão, em que esta predominou. Com esses recursos, o aluno eliminou a repetição de termos. No entanto, com a exclusão da oração “que era sua esposa”, possivelmente na tentativa de resolver a falta de antecedente para o sintagma “sua esposa”, e com a manutenção do nome “Débora” na narrativa, tem-se um termo como referente novo. Mantém-se, assim, o que ocorreu nos textos de alunos da UNIPAR, ou seja, a ocorrência de uma anáfora indireta, fenômeno que já havia antes da exclusão da oração “que era sua esposa”. Com a aplicação desses recursos, tem-se estabelecida uma relação coesiva no parágrafo, o que indica uma noção de coesão textual.



Eis outro exemplo:

- (4) Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que assustava-os. De repente, foram atacados por um caranguejo gigante. Assustada, Débora pediu para ir embora. (texto 186, UNIPUB)

Dentre os recursos que o aluno emprega, predominam o da elipse e o da exclusão. Ao propor essas alterações, eliminou a repetição de pronomes e conjunções. Ao manter a palavra “Débora”, não resolveu o problema da oração “que era sua esposa” sem antecedente, pois o termo Débora também ficou sem um antecedente ao qual esse termo pudesse ser remetido. Na avaliação do texto-base pelo acadêmico, não houve a consideração de que a expressão nominal “sua esposa”, definida pelo nome “Débora”, fizesse referência implícita à expressão “a família”, do primeiro parágrafo. Mesmo assim, o acadêmico procurou estabelecer as relações entre as partes do parágrafo com a utilização dos recursos coesivos, o que indica uma noção implícita de coesão textual. Segundo essa noção, a repetição de termos não é uma estratégia coesiva, por isso foi eliminada da retextualização pelo formando por meio da aplicação dos recursos da elipse, da exclusão, da inclusão e da substituição.

Em (5):

- (5) Quando eles foram dormir perceberam, pois o silêncio havia acabado, que os bezerros começaram a correr. Então, eles foram ver o que estava assustando os bezerros e, de repente, com uma patada só, um caranguejo gigantesco atacou-se a esposa de um deles, Débora, começou, pois ficou com medo, e dizer que queria ir embora. (texto 195, UNIPUB)

O aluno utilizou os cinco recursos já citados, com predomínio da manutenção de “os bezerros” e do pronome “eles” e da inclusão de vírgulas, da conjunção “então” e da oração “pois o silêncio havia acabado”. A manutenção de termos pode ter ocorrido talvez porque não visse a repetição como um problema, mas sim como um recurso da autora do texto-base. A inclusão de “a esposa de um deles” na parte final foi feita, provavelmente, para criar um antecedente para “Débora”; mas a que se refere “um deles”? O acadêmico acrescenta um termo também sem referente. Já a inclusão do ponto e de vírgulas, associados à aplicação dos demais recursos, mostra que o universitário procura resolver o problema da falta de pontuação do texto-base e, assim, conferir conectividade ao segundo parágrafo desse texto. Subjaz, então, uma noção de coesão nessa retextualização. Segundo essa noção, a repetição de termos e a pontuação, juntas com os demais recursos aplicados, podem ser consideradas estratégias coesivas.

A Tabela 1 permite uma visualização do levantamento feito:

**Tabela 1 - Recursos coesivos empregados nas Retextualizações**

RECURSOS	UNIPAR: 19 textos de retextualização		UNIPUB: 30 textos de retextualização	
	Ocorrências	Qte/ %	Ocorrências	Qte/ %
1-Elipse	Pronome pessoal “eles”	38	Pronome pessoal “eles”	57
	<b>subtotal</b>	<b>38 (26,4%)</b>	<b>subtotal</b>	<b>57 (23,2%)</b>
2-Exclusão	“que quando”	13	“quando eles”	19
	“quando eles”	12	“que quando”	18
	Oração: “que era sua esposa”	05	“que era sua esposa”	09
	Outros	07	Outros	19
	<b>subtotal</b>	<b>37 (25,7%)</b>	<b>subtotal</b>	<b>65 (26,4%)</b>
3-Substituição	“os bezerros” por “eles”, “os”, etc.	11	“os bezerros” por “os animais”, os”, etc	08
	“que era sua esposa” por “a esposa”, etc.	05	“que era sua esposa” por “a esposa”, etc.	09
	“eles” por “todos”, etc.	03	“eles” por “todos”, “família”, etc.	05
	Outros	05	Outros	15
	<b>subtotal</b>	<b>24 (16,7%)</b>	<b>subtotal</b>	<b>37 (15%)</b>
4-Manutenção	“os bezerros”	14	“os bezerros”	31
	“quando eles foram dormir”	05	“Quando eles foram dormir”	12
	“eles”	02	–	–
	Outros	02	Outros	06
	<b>subtotal</b>	<b>23 (16%)</b>	<b>subtotal</b>	<b>49 (20%)</b>
5-Inclusão	Vírgula	17	Vírgula	18
	Conjunções: “se”, “e”.	02	“então”	03
	Outros	03	Outros	17
	<b>subtotal</b>	<b>22 (15,2%)</b>	<b>subtotal</b>	<b>38 (15,4%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>144 (100%)</b>		<b>246 (100%)</b>

Pode-se observar, nessa tabela, que os dois procedimentos mais utilizados pelos alunos, na esfera particular, foram a *elipse* e a *exclusão*; já na esfera pública, foram a *exclusão* e a *elipse*. Nos procedimentos seguintes também houve uma inversão: *substituição*, *manutenção* e *inclusão* (UNIPAR) e *manutenção*, *inclusão* e *substituição* (UNIPUB). Destacamos que a adoção desses recursos coesivos pelos formandos para atender à questão do ENC/2001 indica que noções de coesão textual subjazem nas retextualizações propostas. Dentre essas noções, está o conceito de coesão textual de Halliday e Hasan ([1976]1990), segundo o qual a coesão refere-se às relações de sentido estabelecidas por meio de laços coesivos (referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical) empregados no texto. Para eles, o “conceito de coesão é semântico e se refere às relações de sentido que existem no interior do texto e que o definem como um texto” (p. 4). Pode-se considerar subjacente, também, o conceito de coesão proposto por Koch (2004), formulado a partir de estudo dos trabalhos de vários autores estrangeiros, como Halliday e Hasan. Para ela, a coesão textual é a “forma como elementos lingüísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também lingüísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela se difere qualitativamente” (2004, p. 34). Segundo Koch (1989, p. 19), “o

uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, pois explicita os tipos de relação estabelecidos entre os elementos lingüísticos que o compõem”.

Sintetizando: pode-se dizer que a elipse, a exclusão, a inclusão, a manutenção e a substituição são recursos/laços coesivos que podem ser utilizados no texto para estabelecer sua conectividade e, assim, relações de sentido. Pode-se dizer, também, que, por ocorrerem em retextualizações, trata-se de uma referência mais velada à coesão textual e, por isso, foi considerada mais próxima da noção de *heterogeneidade mostrada não marcada*. Pode-se dizer, também, que o uso de tais recursos é resultado da relação dialógica entre os formandos e a questão da prova, a qual representa uma instituição federal (Ministério da Educação) e cuja resposta foi avaliada por uma banca; e entre os formandos e o texto-base, o qual foi produzido por uma menina de dez anos. Tem-se, assim, uma relação interacional dialógica entre os interlocutores, a qual reflete a relação interdiscursiva que emerge dos textos desses alunos por meio dos recursos coesivos.

## Conclusão

Em relação à forma de manifestação por meio da heterogeneidade mostrada não marcada, de acordo com o resultado da análise, subjaz, nas retextualizações, o seguinte conceito de coesão textual: a coesão consiste no uso de recursos coesivos para manter a conexão entre as partes do texto e as relações de sentido. Esses recursos foram tomados como casos de *heterogeneidade mostrada não marcada*. Com a utilização dos recursos citados, constatamos que os alunos de UNIPAR e de UNIPUB procuraram solucionar os problemas que, provavelmente, encontraram no texto-base. Dentre os problemas, destacou-se a repetição de pronomes e de conjunções. Não coincidentemente, dentre os recursos utilizados no conjunto de textos sob a denominação Retextualização, destacaram-se os recursos da exclusão de expressões repetidas (pronomes e conjunções) e da elipse do pronome “eles”. Pode-se dizer, com isso, que os alunos puseram em prática, por meio dos recursos empregados na produção das retextualizações, as propostas para solucionar os problemas apontados no texto-base.

Dessa forma, as retextualizações produzidas pelos formandos do curso de Letras, embora sem palavras específicas que fizessem menção à coesão textual, e apesar de, num primeiro momento, serem consideradas inadequadas à proposta apresentada, podem ser consideradas portadoras de indícios de conceitos de coesão textual que se representam pelo uso de recursos coesivos. Assim, retomando as questões iniciais de pesquisa (será que esses textos podem ser ignorados? Será que eles apresentam indícios de que o aluno aprendeu algum conceito, teve algum aprendizado?), podemos respondê-las, afirmando que esses textos não podem ser ignorados, pois apresentam indícios de que os alunos aprenderam algo: por meio de recursos coesivos, os alunos procuraram desenvolver um processo que envolve operações complexas, as quais interferem na construção do texto e de seu sentido (MARCUSCHI, 2003). E ainda mais: no uso desses recursos, os alunos estabeleceram uma relação de alteridade com um discurso mais técnico sobre os elementos coesivos: a sua função de estabelecer relações de sentido entre elementos do texto e os recursos coesivos empregados, num processo de coesão referencial e sequencial (KOCH, 1989).

Portanto, podemos dizer que o modo de avaliarmos a produção escrita de nossos alunos precisa, e deve, ser repensado: podemos avaliar o aprendizado dos alunos em suas retextualizações, mesmo que, num primeiro momento, sejam consideradas inadequadas à proposta.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCS, 2004. p. 11-80.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. L. P. Contribuição de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

HALLIDAY, M. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. 10. ed. New York: Longman, 1990 [1976].

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

MARCUSCHI, L. A Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. *Revista de Letras da UFPR*, Curitiba, v. 56, p. 217-258, jul./dez. 2001. Versão revista do texto apresentado na IV Jornada do CELSUL-UFPR, nov. 2000.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.