

A CORRELAÇÃO ENTRE A COMPREENSÃO DAS CATEGORIAS DE COESÃO TEXTUAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS COERENTES

Mirna Schneider
FATES/Lajeado

O presente texto é uma síntese de nossa dissertação de Mestrado, intitulada *A interdependência entre a recepção e a produção no código escrito*.

O objetivo geral da dissertação foi a análise da interdependência entre a recepção e a produção no código escrito. Como objetivo específico estabelecemos a pesquisa da existência de correlação positiva entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos escritos coerentes, a fim de levantar subsídios para a abordagem da leitura e da escrita na escola fundamental.

Para apresentar, sucintamente, o trabalho desenvolvido, estruturamos este texto em cinco partes. Nas três primeiras, justificamos por que optamos por esse tipo de pesquisa, respondendo às seguintes questões:

- 1ª) Por que desenvolver pesquisa na área do texto?;
- 2ª) Por que correlacionar compreensão em leitura e produção escrita?;
- 3ª) Por que associar compreensão em leitura e produção escrita à coesão e à coerência, respectivamente? A seguir, fazemos uma síntese dos procedimentos metodológicos e, por fim, apresentamos a discussão dos resultados.

1. Por que desenvolver pesquisa na área do texto?

São bastante recentes os estudos lingüísticos que ultrapassam os limites da frase. Até a década de 60, as pesquisas lingüísticas limitavam-se, basicamente, à fonologia, à morfologia e à sintaxe. Sabe-se hoje, no entanto, que os estudos nessas áreas não dão conta de uma série de características específicas dos conjuntos de enunciados que denominamos textos.

Cabe à Linguística Textual a pesquisa dos fatores que fazem com que um texto seja um texto, e não, simplesmente, um conjunto qualquer de enunciados.

Um dos postulados básicos da Linguística Textual é a afirmação de que o sujeito falante se comunica com textos e não, com palavras ou frases.

Portanto, sendo o texto a unidade de língua em uso, entendemos que ele deva ser o ator principal em cena, nas aulas de língua portuguesa, na escola fundamental, para o qual convirjam as demais atividades de língua. Isso significa, pois, que as atividades escolares de língua têm um norte definido: nenhuma atividade tem um fim em si mesma; todas são um meio para o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos, na modalidade oral ou na modalidade escrita, quer na perspectiva receptiva, quer na produtiva. A ênfase no estudo do texto implica um redimensionamento das atividades léxico-gramaticais, mas não, a sua negação. Da mesma forma, essa ênfase não significa o desconhecimento da perspectiva discursiva; a afirmação de Eni Orlandi (1988) de que "a relação entre o discurso e o texto é a que existe entre o objeto teórico e o de análise", reforça a necessidade do domínio dos fatores responsáveis pela textualidade, pois chega-se ao discurso pelo texto.

São esses os principais argumentos teóricos que nos motivaram a realizar pesquisa na área do texto. No entanto, a motivação inicial surgiu da observação do que vem acontecendo nas aulas de língua portuguesa, na escola fundamental. Se podemos afirmar que a Linguística vem se desenvolvendo muito nas últimas décadas, não podemos dizer o mesmo das aulas de língua portuguesa. O avanço das teorias linguísticas ainda não está se refletindo na sala de aula. Basta que analisemos os manuais didáticos mais empregados, para constatar que seguidamente eles apresentam nova roupagem externa, sem, no entanto, apresentarem alteração significativa em seu conteúdo.

2. Por que correlacionar compreensão em leitura e produção escrita?

Um dos papéis fundamentais da escola é tornar o educando competente tanto na recepção quanto na produção de textos escritos, na medida em que saber ler e saber expressar-se bem através da escrita são capacidades essenciais para o bom desempenho escolar. Se a motivação primeira da criança, ao chegar à escola, é aprender a ler e a escrever, concluída a alfabetização, ela precisa saber ler para aprender. A capacidade de leitura é pré-requisito para a permanência e o sucesso na escola, visto que o ensino, em todas as áreas do conhecimento, se alicerça na leitura. E pensando no educando como cidadão, a leitura e a escrita adquirem a dimensão que a

elas se deve dar: se vivemos numa sociedade letrada, a competência na leitura e na escrita é requisito básico da verdadeira cidadania (SOARES, 1986; GNERRE, 1987). O domínio do código escrito é, portanto, fator de promoção individual e social.

A nossa atuação como docente junto a professores de 1ª a 4ª série do 1º grau, em cursos Adicionais e de extensão universitária, alertou-nos para o pouco conhecimento que esses profissionais tinham dos aspectos produtivos e receptivos da língua. Analisando com eles os livros didáticos que empregavam em sala de aula, constatamos que, na maioria desses livros, os exercícios de compreensão em leitura restringiam-se à recuperação de dados explícitos no texto, a algumas questões de vocabulário e à análise de aspectos gramaticais. Em nenhum desses manuais encontramos questões que alertassem o aluno, por exemplo, ou para aspectos implícitos e inferenciais, ou para a superestrutura textual, ou para a coesão. As questões de "interpretação de texto" propostas dirigem o aluno a centrar sua atenção unicamente no sentido mais direto do texto, sem levá-lo a atentar para o modo como o texto é construído linguisticamente. Desconhece-se o arcabouço linguístico, como se a linguagem verbal fosse transparente. É bem verdade que o papel primordial da língua, nas relações interpessoais, é a troca de sentidos. No entanto, esses se revelam através de diferentes formas ou arranjos, que também precisam ser lidos, especialmente pela importância que tem o conhecimento desses recursos no momento da produção escrita.

Por outro lado, é de conhecimento público que grande parte dos alunos, do 1º ao 3º grau, apresentam dificuldades para expressarem seus pensamentos em textos escritos.

Confrontando essas constatações com resultados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por psicolinguísticas, na área de compreensão em leitura e na da produção escrita, chegamos à conclusão que pesquisas sobre a interdependência entre compreensão em leitura e produção escrita poderiam trazer contribuições substanciais para os programas de ensino nessas áreas.

Entre os argumentos que embasaram a decisão pelo estudo correlacional então os seguintes:

1º) A interação linguística é um empreendimento cooperativo (CLARK & HAVILAND, 1977). Sendo assim, supõe-se que entre o escritor e o leitor existem restrições linguístico-pragmáticas que levem o leitor a ler como o escritor escreve e que conduzam o escritor a escrever como o leitor lê (SMITH, 1983);

2º) Várias pesquisas que abordaram a interdependência entre leitura e escrita indicaram que há correlação positiva entre a experiência de leitura e a qualidade da produção escrita (STOTSKY, 1983);

3º) Bracewell et alii (1982), ao buscarem uma explicação unificada para os processos de compreensão e produção, partiram da observação desses processos na conversação, onde se encontram de tal modo entrelaçados que, muitas vezes, torna-se difícil definir o que vem a ser produção e o que a distingue da compreensão. As conclusões preliminares apontaram

que a tarefa mais importante da produção e da compreensão é de natureza cognitiva e comum a ambos os processos;

4º) "Tanto a leitura como a escritura do leitor maduro têm componentes metacognitivos que controlam os processos e ações durante essas atividades" (KATO, 1986).

3. Por que associar compreensão em leitura e produção escrita à coesão e à coerência, respectivamente?

Segundo Beaugrande & Dressler (1983), a coesão e a coerência são, dentre os fatores responsáveis pela textualidade, aqueles que estão centrados no texto. Como pretendíamos aprofundar aspectos caracteristicamente textuais, decidimos pelo aprofundamento desses dois fatores.

Na revisão bibliográfica, constatamos que:

- 1º) Não há consenso entre os teóricos em relação a esses dois conceitos: alguns não distinguem coesão e coerência; outros fazem a distinção, mas discordam quanto ao caráter necessário e suficiente da coesão como princípio constitutivo da textualidade;
- 2º) Vários teóricos, na distinção que estabelecem entre esses conceitos, afirmam que a coesão é fenômeno da estrutura superficial do texto, resultante da coerência pressuposta do mundo textual;
- 3º) Marcuschi (1983) afirma que a coerência "dá conta do processamento cognitivo do texto";
- 4º) Bracewell et alii (1982) citam a coesão como um dos aspectos importantes para o processamento do texto, por ela autorizar, especialmente através dos recursos anafóricos, o estabelecimento das inferências necessárias à conexão das frases entre si, além das fronteiras estritamente estruturais;
- 5º) Moe & Irwin (1986) afirmam, com base em pesquisas, que "textos menos coesos resultaram em compreensão menos eficiente".

Portanto, aliando esses posicionamentos teóricos àqueles referentes ao inter-relacionamento da leitura e da escrita, chegamos à conclusão que a compreensão de um texto está diretamente vinculada à nossa capacidade de captar-lhe a coerência. Como a coesão resulta da coerência e como, segundo Vygotsky (1979), as funções psicológicas mobilizadas no inter-relacionamento da leitura e da escrita têm como bases comuns a consciência e o domínio deliberado da matéria, podemos levantar a hipótese que o aluno que demonstra melhor compreensão das categorias de coesão textual, produz textos mais coerentes, porque, de certa forma, estamos avaliando o nível de

consciência que ele tem das categorias de coesão textual ao ler e se transfere esse conhecimento para sua produção escrita.

Por compreensão das categorias de coesão textual entendemos aqueles aspectos da compreensão em leitura que dependem da identificação e do estabelecimento dos elos de coesão presentes no texto.

Coerência é a qualidade que atribuímos ao texto quando o reconhecemos bem formado, quando percebemos que a continuidade de sentidos se articula de tal forma que o texto seja reconhecido como um ato de linguagem unificado, numa situação de comunicação específica. A coerência é, portanto, propriedade relativa de um texto e não, absoluta, bem como não é propriedade exclusiva do texto, pois ela se estabelece na interlocução, dependendo da interpretação.

4. Procedimentos metodológicos

Para avaliarmos a hipótese levantada, analisamos 9 testes de compreensão em leitura e 2 produções escritas de 19 alunos de 3ª série do 1º grau. Controlamos as variáveis idade e sexo.

Os testes de compreensão em leitura constaram de testes Cloze e testes de perguntas objetivas, sobre cinco textos narrativos, extraídos de livros didáticos de 3ª série do 1º grau. Para cada texto, havia um teste Cloze e um teste de perguntas objetivas, exceto para um dos textos, para o qual não havia teste de perguntas objetivas por este ter sido anulado no momento da validação dos instrumentos.

Foram necessários 5 testes Cloze, porque consideramos apenas as lacunas que correspondiam a alguma das categorias de coesão textual. Decidimos pela aplicação de dois tipos de testes de compreensão, para confrontar os resultados obtidos e dar-lhes maior confiabilidade.

Da mesma forma, a análise de duas produções escritas deveu-se à preocupação de se dar maior sustentação aos dados levantados.

As categorias de coesão empregadas são as estabelecidas por Halliday & Hasan (1976), acrescidas das reformulações propostas por Hasan (1984), com exceção da exclusão da categoria lexical "colocação".

O modelo de análise da coerência das produções escritas é o proposto por Hasan (1984).

Segundo Hasan (1984), a coerência de um texto pode ser aferida a partir da harmonia coesiva desse texto. A harmonia coesiva resulta da interação das cadeias semânticas do texto, as quais se formam a partir dos elos de coesão resultantes das categorias de coesão textual presentes nesse texto.

Há dois tipos de cadeias: as de identidade e as de similaridade. As cadeias são assim classificadas, tendo em vista o tipo de relação que se estabelece entre os itens lexicais que as compõe. Nas primeiras, o elo entre os

itens é de co-referencialidade; nas segundas, a relação é de co-classificação e/ou co-extensão.

A interação de cadeias se dá toda vez que dois ou mais membros de uma cadeia mantêm idêntica relação funcional com dois ou mais membros de outra cadeia. As funções consideradas na análise das produções escritas foram extraídas de Halliday (1985) e de Hasan (1984).

Resultam da interação de cadeias, três situações:

- a) há itens lexicais do texto que não entram em nenhuma cadeia: itens periféricos;
- b) há itens lexicais que participam das cadeias, mas não interagem com itens de outra cadeia: itens relevantes;
- c) finalmente, há itens que interagem: itens centrais.

A harmonia coesiva é a expressão decorrente da relação entre os itens lexicais centrais e o número total de itens lexicais do texto. O grau de harmonia coesiva é, portanto, a porcentagem de itens lexicais centrais em relação ao total de itens lexicais do texto.

Os dados finais da compreensão e da produção escrita, quando submetidos ao cálculo do coeficiente de correlação (r) de Pearson, confirmaram a hipótese levantada. O coeficiente de correlação apurado foi 0,79, o que indica que há correlação positiva razoavelmente forte entre as duas variáveis. O teste de significância da medida de correlação (t de Student) indicou que os dados são estatisticamente significativos a nível inferior de 0,01.

5. Discussão dos resultados

Uma das conclusões a que se pode chegar, a partir da confirmação da hipótese, é que coesão e coerência são, de fato, dois fenômenos associados, pois o grau de coerência dos textos analisados foi avaliado com base no conceito de harmonia coesiva, o qual se fundamenta nas categorias de coesão textual. No entanto, essa associação não significa que exista correlação entre coesão e coerência; o grau de harmonia coesiva de um texto – ou o grau de coerência – resulta do levantamento das categorias de coesão textual presentes no texto e do estudo da interação das cadeias e da proporção de itens lexicais presentes nessas cadeias.

O estabelecimento da coerência num texto é fator decisivo para sua compreensão. Não se compreende aquilo que parece incoerente. Sabe-se que quanto menor for o conhecimento do leitor do assunto tratado no texto, maior será sua dependência dos índices linguísticos para compreender esse texto. Entre esses índices, a coesão ocupa papel central, pois sua função é estabelecer elos semânticos entre itens lexicais, independentemente de restrições estruturais, além das fronteiras da frase e do parágrafo. Esses elos

criam cadeias, as quais podem ajudar o leitor a perceber quais os itens que estão vinculados entre si e, com apoio nessas cadeias, ele pode compreender melhor o texto. No entanto, é necessário que se relativize a importância da coesão para o estabelecimento da coerência, tendo em vista que esse não depende exclusivamente da coesão.

A natureza cognitiva da coerência e do inter-relacionamento entre leitura e escrita pode explicar porque há correlação entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos coerentes. Se a nível cognitivo, onde também se dá o inter-relacionamento da leitura e da escrita, o processamento do texto cabe à coerência e esta, de certa forma, é "a correlata cognitiva da coesão" (MOE & IRWIN, 1986), pode-se compreender por que as categorias de coesão constituem elementos norteadores da coerência, tanto na produção quanto na compreensão. Ou seja, a coerência deve ser um dos componentes que integra a estrutura conceptual, referida por Bracewell et alii (1982). Isso confirma o papel da coesão como um dos elementos da estrutura superficial do texto que se vincula aos processos cognitivos que atuam no processamento do discurso, quer na produção, quer na compreensão.

A interdependência entre a leitura e a escrita é mais claramente verificável na escrita, pois não é possível escrever sem ler aquilo que se escreve. Atwell (apud Stotsky, 1983) observou que os sujeitos que produziam os melhores textos relyam mais vezes o que haviam escrito, ou para refazerem o texto já produzido, ou para prosseguirem. Ou seja, a leitura integra o ato de produção escrita, sendo, inclusive, elemento determinante para a produção de bons textos.

No entanto, no momento da leitura também existe produção, tendo em vista que o leitor faz previsões a partir daquilo que já leu. Essas previsões são uma forma de produção, com base nas quais o leitor vai confirmando ou não a estrutura conceptual que está construindo para o texto.

Algumas pesquisas experimentais, descritas por Stotsky (1983), indicam que a melhora no desempenho em compreensão em leitura pode contribuir para a produção de textos, assim como o progresso na produção escrita pode refletir-se na compreensão em leitura.

A partir dessas indicações e dos resultados dessa pesquisa, pode-se pleitear vantagens para uma interação entre leitura e escrita. No que diz respeito ao aproveitamento didático-pedagógico na relação coesão/coerência, entende-se que o conhecimento dos recursos de coesão e a observação do seu funcionamento nos textos, durante a leitura, são proveitosos para o desenvolvimento da produção escrita, pois, enquanto na leitura o estabelecimento dos elos de coesão geralmente se dá de modo inconsciente, a consciência do papel desses recursos pode auxiliar a produção de textos coerente.

Acredita-se que esse tipo de orientação em leitura auxilie o aluno a perceber os processos de produção do texto, ou seja, que ele passe a ler com a perspectiva de autor do texto, o que, provavelmente, contribuirá para a melhora de sua compreensão em leitura e de sua produção escrita. A pesquisa de Eckhoff (1983) dá indicações de que os textos de leitura atuam como

modelos sobre a produção escrita dos alunos, desde os aspectos formais externos até as construções sintáticas. Essas constatações reforçam o ponto de vista de que uma aula de compreensão em leitura pode ser, concomitantemente, uma aula de produção escrita, dependendo da orientação que a ela se der.

Considerando, ainda, a importância que o bom desempenho na leitura e na escrita tem para o cidadão das sociedades letradas, outras pesquisas que procurem descrever de que maneira e em que aspecto a leitura e a escrita se vinculam uma à outra, podem contribuir para que se aperfeiçoe o tratamento didático-pedagógico dessas habilidades lingüísticas nas aulas de língua, objetivando a melhora do desempenho do aluno nessas áreas, desde a escola fundamental.

Referências Bibliográficas

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de, DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. New York, Longman, 1983.
- BRACEWELL, Robert J., FREDERIKSEN, Carl H., FREDERIKSEN, Janet Donin. Cognitive Processes in Composing and Comprehending Discourse. *Educational Psychologist*, 17, (3): 146-74, 1982.
- CLARK, Herbert, HAVILAND, Susan. Comprehension and the given new contract. In: FREDLE, Roy O. (ed.) *Discourse production and comprehension*. Norwood, Ablex Publishing Cooperation, 1977.
- ECHOFF, Barbara. How Reading Affects Children's Writing. *Language Arts*, 60 (5): 607-16, May 1983.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K. Clause as representation. In: _____. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Arnold, 1985. p. 101 - 44.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London, Longman, 1976.
- HASAN, Ruqaiya. Coherence and cohesive harmony. In: FLOOD, James (ed.). *Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose*. Newark, International Reading Association, 1984. p. 181-219.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Linguística do texto: o que é e como se faz*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- MOE, Alden J., IRWIN, Judith W. Cohesion, coherence and comprehension. In: IRWIN, J. W. (ed) *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*. Newark, International Reading Association, 1986. p. 3-8.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas-SP, Cortez, 1988.
- SMITH, Frank. Reading like a writer. *Language Arts*, 60 (5): 558-68, May 1983.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.

STOTSKY, Sandra. Research on Reading/Writing Relationships: a Synthesis and Suggested Directions. *Language Arts*, 60 (5): 627-42.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979.