

A Prática de (Re)Escrita e a Formação Continuada no Interior do Amazonas: A Coesão em Foco

THE PRACTICE OF THE REWRITING AND THE CONTINUING EDUCATION
IN INTERIOR OF THE AMAZON: THE COHESION IN FOCUS

Paulo Vinícius **ÁVILA-NÓBREGA** *
Flávia Santos **MARTINS** **

Resumo: O escopo deste artigo é apresentar uma análise qualitativa dos recursos coesivos usados por professores cursistas do PARFOR, no interior do Amazonas, em processos de escrita e de reescrita. Foi trabalhada com estes cursistas a produção da lenda do boto, muito disseminada na região mencionada. Seguimos o modelo de sequências didáticas postuladas por Schnewly, Dolz e Noverraz (2007) para o ensino deste gênero discursivo e, ao constataremos algumas inadequações de uso de recursos de coesão, baseados em Antunes (2005), solicitamos ao autor a reescrita textual. Os resultados mostram que, mesmo no processo de reescrita, esses professores cometem equívocos no que se refere ao domínio de coesão.

Palavras-chave: Formação de professores; Produção textual; Recursos coesivos.

* Mestre em Aquisição de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professor de Linguística no Curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas, campus localizado na cidade de Benjamin Constant. Contato: pvetras@hotmail.com

** Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Linguística na Universidade Federal do Amazonas, campus localizado na cidade de Benjamin Constant. Contato: flavinhafabian@hotmail.com

Abstract: The aim of this article is to present a qualitative analysis of the cohesive resources used by teachers under instruction at PARFOR, in the country of Amazonas, in a writing and rewriting process. The written production of the legend of the Amazon river dolphin – one of the most disseminated legends in that region – was used with those teachers. We have followed the Didactical Sequence model assumed by Schneuwly, Dolz e Noverraz (2007) for the teaching of that kind of discourse genre. Once we have noticed some improper uses of cohesion resources, based in Antunes (2005), we have asked them to rewrite their texts. The results show that those teachers make cohesion mistakes even in the rewriting process.

Key-words: Teacher training; Written production; Cohesive resources.

Introdução

Há alguns anos, várias instituições e profissionais da educação vêm discutindo a qualidade no ensino de língua materna no Brasil. O Ministério da Educação, por meio de documentos oficiais como os PCNs (BRASIL, 1997) e a LDB (BRASIL, 1996)¹, assim como via cursos como o GESTAR (Programa Gestão de Aprendizagem Escolar), Pró-Letramento e PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica), procura auxiliar esses profissionais no que se refere à necessidade de compreender como deve funcionar o processo de ensino. Esses modelos de cursos apresentam alguns objetivos, dentre vários, como:

- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.

Além disso, ainda ficaram definidos alguns princípios e diretrizes norteadores desses processos de formação como:

¹ Doravante, apenas PCNs e LDB.

- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- A formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia a dia da escola;
- A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente (CAVALCANTE, 2009, p. 257-258).

Como um dos modelos de formação, o PARFOR surge como uma oportunidade de investir na qualificação de profissionais atuantes no ensino (de língua materna, no nosso caso) por ainda atuarem com uma licenciatura de outra área. Assim, em períodos de férias escolares, esses cursistas se deslocam para uma Instituição de Ensino Superior (IES) para serem atendidos com este modelo de formação continuada com o intuito de obterem a licenciatura específica da área que exercem há, pelo menos, três anos.

Fazendo parte do corpo docente que procura interferir diretamente nesta formação no interior do Estado do Amazonas, percebemos o quão urgente é observar a qualidade da produção textual desses professores-cursistas, o que ajuda a entender como deve estar sendo o processo de ensino de textos nas escolas. Então, coletamos nossos dados a partir de um processo de produção de uma lenda amazônica (o boto). Estes dados compõem um total de vinte e dois textos, de onze alunos, sendo uma primeira produção da lenda e uma reescrita. Para este artigo, analisamos seis textos, produções de três alunos, selecionados aleatoriamente. Procuramos seguir o modelo de sequência didática de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2007), apresentando um modelo do gênero e fazendo discussões, tendo como base o conhecimento prévio dos cursistas referentes à lenda. Passamos para a etapa da primeira produção, seguida de discussões a respeito dos recursos coesivos utilizados (adequados ou não para a formalidade do texto), baseados nas premissas de Antunes (2005) e, por fim, o processo de reescrita, por ser um meio bastante postulado nos dias atuais por estudiosos como Leite e Pereira (2009) e Pereira (2010).

1 Concepção de língua e o ensino de produção textual

Para que se entenda a essência teórica deste artigo quanto à noção

de língua adotada por nós, enquanto profissionais e pesquisadores, apresentamos um breve panorama contextualizando o uso da linguagem enquanto sociodiscursividade. A partir da década de 60, no Brasil, difunde-se uma nova concepção de língua, com a contribuição de estudos linguísticos, que deixa de ser vista como expressão do pensamento (“herança” dos estruturalistas) ou como forma de comunicar intenções (contribuições da Pragmática) e passa a ser vista como prática social.

Dentre diversos teóricos, Bakhtin (1988) é quem discute essa nova maneira de ver a língua. Para ele, o locutor/receptor a utiliza para as suas necessidades enunciativas concretas. A enunciação é, dessa forma, de natureza social. A fala está intimamente ligada às situações de comunicação e, conseqüentemente, às estruturas sociais.

Como o enunciado, unidade de interação, depende das condições sociocomunicativas, ele não é livre, há algo que o regula: os gêneros discursivos, definidos por Bakhtin (2003) como *tipos relativamente estáveis* de enunciado. Sendo eles resultados de situações sociais, são infinitos, já que são inúmeras as possibilidades da multiforme atividade humana. Desse modo, não há e nem pode haver uma única forma para seu estudo, por isso o autor os distingue em gêneros primários e gêneros secundários. Os primeiros refletem as *ideologias do cotidiano* (situações imediatas: cartas, bilhetes etc.), enquanto os segundos, as *ideologias institucionalizadas* (resultados de um convívio cultural mais complexo: sistematizado).

Como se observa, essa nova maneira de ver a linguagem acaba construindo um hiato na primazia da gramática no ensino de Língua Portuguesa – difundida até a década de 70, mais ou menos, no Brasil (SOARES, 2002) –, já que o texto começa a ganhar espaço nesse processo, tendo em vista as situações de uso efetivo da língua e não a mera “reprodução” de regras gramaticais tradicionais. Enfim, mudando-se a concepção de língua, tenta-se provocar uma mudança no processo de ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que essa nova visão de linguagem encontra-se presente nos PCNs de Língua Portuguesa, assim como em programas de formação de professores (GESTAR II, por exemplo). Dessa forma, professores de todo o Brasil têm como orientação considerar a língua numa perspectiva discursiva. E já que o discurso organiza-se em textos

(orais e escritos) devem ser considerados como o centro do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997).

Segundo os PCNs, um trabalho com produção de textos deve ter como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é capaz de organizar o discurso e, em decorrência, um texto conforme seu interlocutor e situação sócio comunicativa, em função de um objetivo.

Como exposto, atualmente, os professores de língua portuguesa já têm referenciais teóricos disponíveis para uma transformação no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no que se refere à produção textual. É importante, dessa forma, olhar o texto na sua organização interna, semântica, ao invés de apenas vê-lo organizado em torno de questões meramente gramaticais (superficialidade do texto).

2 O trabalho com o texto

Não nos deteremos nesta seção a falar sobre as dificuldades encontradas pelo professor de língua diante de situações em que são necessárias as abordagens textuais, nem de suas dificuldades com relação ao material didático usado como suporte. Tampouco falaremos sobre o que os estudantes de graduação enfrentam com relação aos aspectos textuais. Iniciamos apenas lembrando o que Antunes (2005, p. 28-42) esmiúça para o leitor quando se refere a textos. A princípio, é necessário fazer o nosso público refletir acerca de elementos que devem constar em um texto para que seja reconhecido nas mais diversas situações do cotidiano em que circulam. Assim, a coesão, a coerência e elementos de informatividade e intertextualidade devem contribuir para o formato deste texto. Além disso, deve ficar claro que este, falado, ouvido, lido e escrito deve ser o objeto de estudo nas aulas de língua. Como a própria autora crítica, “não tem sentido aprender noções sobre pronome, por exemplo, se não se sabe como usá-lo em textos, orais e escritos, e que função ele tem para a coesão e a coerência do que se pretende dizer” (ANTUNES, 2005, p. 39).

Ao adotarmos a concepção de língua como aspecto sociodiscursivo, subjazem algumas noções de prática de produção como, por exemplo, a escrita e a leitura. O processo de escrever, ainda segundo Antunes (2005, p. 28-34), é um processo de interação, por isso não

tem sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar ideias, informações, sob algum pretexto. Assim como é uma atividade contextualizada, situada em algum momento, espaço e evento cultural. E, dentre outras características, escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de texto. Ou seja, os textos não têm a mesma cara. Como em outras áreas sociais, estamos sujeitos aos esquemas convencionais, definidos institucionalmente e legitimados pela própria recorrência. Saber usar textos é característica do mundo letrado em que vivemos.

Assim como a escrita, a leitura também faz parte do esquema de interação social definido pelo texto. As aulas de língua devem ser pautadas em ações de linguagem que visem a desenvolver atividades de leitura de textos autênticos (o professor deve considerar os gêneros discursivos efetivamente presentes na vida cotidiana do aluno), de forma interativa, motivada, crítica, diversificada, que permita a elaboração de outros textos (ANTUNES, 2003), bem como uma leitura de aspectos não só expressos por palavras, mas de elementos multimodais, como palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2008, p. 121).

Diante do exposto e da apresentação do nosso objetivo, com este artigo selecionamos como foco o elemento coesão. Para Antunes (2005, p. 47-48), a coesão é a

[...] propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática [...] a principal função da coesão é a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade.

Na construção de um texto, tudo está em relação; não se deve, dessa forma, deixar “pontas soltas”, pois cada segmento precisa estar preso, pelo menos, a outro, como afirmam Halliday e Hasan (1976 apud ANTUNES, 2005, p. 48). Essas ligações são *conceituais*, estão subjacentes na superfície da sequência textual. É necessário, para a compreensão de um texto, saber estabelecer as relações no nível

semântico, para que, assim, se efetue a unidade de sentido e das intenções da interação verbal (ANTUNES, 2005, p. 49). A elaboração de um texto, portanto, não é apenas uma questão de superfície.

A continuidade semântica acima referida geralmente é expressa, pelas relações de *reiteração, associação e conexão*. Cada uma acontece de acordo com vários procedimentos que se desdobram em diferentes recursos (ANTUNES, 2005).

No que se refere às relações de *reiteração*, expõe:

[...] é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso, como se um fio a perpassasse do início ao fim. (ANTUNES, 2005, p. 52 – grifos do autor)

Esse tipo de relação é de suma importância para deixar o texto coeso, uma vez que se realiza um movimento de volta, de dependência do que já foi dito, a fim de relacioná-lo com o que será dito.

Os procedimentos utilizados nesse tipo de relação são a *repetição* e a *substituição*. A primeira diz respeito à volta a “um segmento anterior do texto, mantendo algum elemento da forma ou do conteúdo” (ANTUNES, 2005, p. 60). Já o segundo implica também a reiteração, só que fazendo variar os termos constituintes do nexos textual.

A *reiteração por repetição* pode ser realizada por meio dos seguintes recursos: *paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita de uma palavra ou expressão*.

Quanto ao primeiro recurso, trata-se do voltar a dizer o que já foi dito antes de outra forma, a fim de explicá-lo melhor, mas sem perder a originalidade intelectual. Os fragmentos que introduzem esse tipo de recurso são geralmente: “em outras palavras”, “em outros termos”, “isto é”, “quer dizer”, “em síntese”, entre outros, expressões que indicam que a mesma informação será dada a partir de outra organização linguística.

Quanto ao segundo recurso, consiste numa diretriz de ordem estilística e não numa regra gramatical propriamente rígida. Trata da coordenação de elementos que apresentam valores sintáticos idênticos

(simetria sintática) em determinado texto. Exemplos de estruturas paralelas podem ser assim elencadas: processo correlativo de adição (“não só... mas também”, “não tanto... quanto”), série de complementos de um mesmo termo e séries enumerativas.

Quanto ao terceiro recurso, “corresponde à ação de *voltar* ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente [...], pode ser uma palavra, uma sequência de palavras ou até uma frase inteira” (ANTUNES, 2005, p. 70 – grifo da autora). Ao contrário do que se pensa, a repetição não significa necessariamente “pobreza vocabular”, trata-se de um recurso importante no processo coesivo, pois ela tem como função marcar a ênfase que se quer atribuir a determinado segmento, assim como marcar o contraste entre dois segmentos do enunciado (recurso bastante explorado em textos jornalísticos), serve como correção (explícita ou apenas sugerida), serve para expressar uma espécie de quantificação e, principalmente, serve para marcar a continuidade do tema que está em foco.

A *reiteração por substituição* pode ser feita por meio dos seguintes recursos: *substituição gramatical*, *substituição lexical* e *elipse*. Quanto ao primeiro recurso, consiste na substituição de palavras a fim de voltar a referir ou predicar o que já foi dito. Os pronomes são uma das classes gramaticais que nos permite esse tipo de substituição, assegurando a cadeia referencial do texto. No entanto, deve-se saber usar esse tipo de substituição, ou melhor, deve-se ter a capacidade de saber avaliar seus efeitos, caso contrário, o texto pode ficar sujeito a ambiguidades ou a duvidosas interpretações. Os pronomes são elementos textuais que permitem a continuidade referencial, garantindo, dessa forma, a coerência do texto.

Quanto ao segundo recurso, consiste num processo coesivo pelo qual se substitui uma palavra por outra que seja textualmente equivalente. Segundo Antunes (2005, p. 97),

[...] substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir [...]. Em relação à repetição, a substituição oferece uma vantagem, que é aquela de se poder acrescentar informações ou dados acerca de uma referência já introduzida anteriormente.

A substituição lexical pode ser realizada recorrendo-se a sinônimos, hiperônimos ou a expressões descritivas.

O terceiro recurso é definido “como resultado da omissão ou do ocultamento de um termo que pode ser facilmente identificado pelo contexto” (ANTUNES, 2005, p. 118). Geralmente, esse recurso aparece entre as figuras de linguagem, não se encontrando, dessa forma, referências às suas funções tipicamente textuais. A elipse é um recurso bastante utilizado na construção de um texto, perfeitamente recuperável por marcas do próprio contexto verbal.

No que se refere às relações de *associação*, outro tipo de continuidade semântica de um texto, Antunes (2005, p. 125) expõe que constitui um tipo de coesão lexical do texto, uma vez que atinge as relações de significação que se criam entre substantivos, adjetivo e verbos, principalmente. É o recurso mais presente em todo texto, garantindo a unidade temática dele. O procedimento desse tipo de relação é a seleção de palavras semanticamente próximas e os recursos utilizados são: antônimos e diferentes modos de relações de parte/todo.

E, por fim, no que se refere às relações por *conexão*, trata-se de um recurso coesivo que desempenha a função de promover a sequencialização de diferentes porções do texto, por meio do uso de conectores (conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais, assim como alguns advérbios e locuções adverbiais). Para que um texto alcance coerência é necessário que o escritor saiba utilizar esses conectores semanticamente, ou melhor, precisa saber qual a função que cada um exerce num texto (adição, consequência, conclusão, etc.).

3 Um pouco de nossa prática

Ao lecionarmos disciplinas na primeira turma do PARFOR, segunda etapa, realizada em janeiro de 2011, na Universidade Federal do Amazonas, *campus* localizado na cidade de Benjamin Constant, na região do Alto Solimões, onde foram coletados os dados, sentimos a necessidade de fazer uma análise da nossa própria experiência e dos conhecimentos prévios e adquiridos pelos professores cursistas naquele período e, para tal, fizemos uso da metodologia de ensino de textos postulada por Schnewly, Dolz e Noverraz (2007, p. 98-107), a respeito

da sequência didática. Esta se define pela apropriação de um esquema em que há uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar; estes elaboram um texto inicial correspondente ao gênero trabalhado, ou seja, elaboram a primeira produção. Em seguida, deve-se fazer uso dos *módulos* constituídos por atividades que dão instrumentos necessários para sanar os problemas colocados pelo gênero. No momento da *produção final* o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos durante a sequência. Nesta etapa, é possível fazer revisões e novas escolhas linguísticas.

Tendo estas postulações em vista, iniciamos o processo de produção do gênero “lenda amazônica” tendo como tema “o boto”. Na etapa da apresentação do gênero, lemos uma lenda selecionada pelo autor Apolonildo Britto (2007, p. 18-21), que trata, além dos aspectos folclóricos, de questões históricas, biológicas e culturais acerca dos colonizadores que difundiram suas histórias e mitos no Brasil, classificação de espécies de botos e golfinhos e questões do fomento dessa lenda na região amazônica.

Após leitura e discussão sobre o tema, expusemos a diferença de elementos presentes neste gênero e em outros, como fábulas, contos, notícias e propagandas, por exemplo, além de apontarmos para a tipologia característica de cada modelo textual. Algumas características do gênero lenda (SOARES, 2010, p. 100) direcionadas nesta etapa incluem:

- A formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia a dia da escola;
- Texto narrativo que explica a existência e a funcionalidade de elementos da natureza;
- Número reduzido de personagens e conflitos;
- Presença de seres sobrenaturais e divindades, muitas vezes seres humanos que passaram por transformações (encantos, maldições, etc.);
- Narrativas que levam ao suspense, ao terror ou ao julgamento moral.

Os professores cursistas, em seguida, comentaram sobre aspectos de seu conhecimento prévio que divergiam, ou não, do texto lido. Encerrado este momento, todos iniciaram sua produção narrando, conforme considerassem mais fiel, ao que já conheciam.

Ao recebermos as lendas e fazermos a primeira correção de aspectos de estrutura linguística, estrutura do gênero, aspectos semânticos e sobre o objetivo do gênero, sentimos a necessidade de devolver a produção e fazer comentários com o grupo de cursistas a respeito dos problemas que surgiram na primeira escrita para, só então, passarmos para a etapa da reescrita. Segundo Leite e Pereira (2009, p. 35), a partir do diagnóstico de aspectos problemáticos do texto, podem ser desenvolvidas outras atividades a fim de que o aluno monitore sua produção. Uma dessas atividades é associada à leitura e à reflexão sobre o próprio texto – a reescrita –, que deve ser encarada como parte do processo de produção textual em que o aluno é estimulado a aprimorar, sob orientação do professor, o texto escrito.

Entretanto, se o professor não tiver uma ideia exata dos problemas a serem focalizados, a simples indicação de reescrita não resolve muita coisa. Tendo em vista que o desenvolvimento da competência na produção textual é um dos principais objetivos do ensino de língua, para que essa competência seja alcançada, é preciso que o aluno tenha não só a oportunidade de escrever constantemente, mas de refletir sobre seus textos, sendo orientado a perceber os desvios e, após a reflexão, reelaborá-los, com o intuito de torná-los cada vez mais adequados aos objetivos da situação comunicativa (PEREIRA, 2010, p. 181).

4 Sobre aspectos coesivos nos dados

Para nossas análises, escolhemos seis textos, aleatoriamente, resultantes de um processo de escrita e um de reescrita de três professores cursistas, apresentando algumas reflexões a respeito de aspectos pontuais dos textos no que se refere ao uso de elementos coesivos. Para melhor observar os aspectos de nossas análises, utilizamos letras quando nos referimos aos professores cursistas e números para os textos analisados como, por exemplo, Cursista A, B ou C e Texto 1 ou 2. Exemplificamos por meio de fragmentos dos textos o encadeamento:

CURSISTA A – TEXTO 1	
Fragmentos	Encadeamento discursivo utilizado/não utilizado
“Contam os antepassados que durante uma festa...”	Nesse primeiro fragmento, verificamos que houve uma associação semântica entre o termo <i>antepassados</i> e o campo de expressões que se refere a gerações anteriores que difundiram a lenda oralmente.
“Chega um homem alto, bonito, usando calça, blusa e chapéu branco, se aproximou do salão da festa.”	A primeira vírgula parece estabelecer uma conexão relativa à conjunção aditiva <i>e</i> , diferentemente da segunda vírgula, que parece corresponder ao uso de expressões como <i>que vem usando</i> , ou <i>sempre usando</i> . A quarta vírgula pode nos indicar o surgimento de uma elipse que faz o apagamento de pronomes como <i>que</i> ou <i>ele</i> .
“Durante o baile o homem bebia várias bebidas.”	Nesse fragmento observamos o aparecimento da <i>repetição</i> .
“... na comunidade ribeirinha chega um homem... se aproximou do salão da festa, convidou uma jovem...” e “quando o jovem se despede e sai em direção ao porto, desceu a escada e desaparece...”	Notamos que o autor não faz uso do paralelismo dos tempos verbais na sua estrutura escrita ao elencar na narrativa <i>chega, aproximou, convidou, sai, desceu e desaparece</i> .

CURSISTA A- TEXTO 2	
Fragmentos	Encadeamento discursivo utilizado/não utilizado
“Conta-se que muitos anos acreditavam que existia nas redondezas das comunidades... vários jovens, que se transformavam em boto, homens bonitos, com vestes brancas...”	Percebemos que logo no início do primeiro período houve um apagamento (elipse) de uma expressão (por) que daria ao texto um encadeamento inicial. Em seguida, podemos notar que há o uso da substituição lexical quando aparecem os termos <i>jovens</i> e <i>homens</i> , assim como no texto 1.
“Durante o baile realizado na casa do chefe da comunidade os jovens chegam e começam a dançar e se divertiam com todos, no decorrer da	Diferentemente do texto 1, o autor consegue fazer o paralelismo temporal dos verbos que indicam ações gradativas das personagens na narrativa.

festa fumavam charutos e apreciavam uma boa cachaça”.

Falta uma melhor conexão entre as expressões “se divertiam com todos” e “no decorrer da festa...”. Percebemos ainda o uso da expressão *chefe*, que nos parece uma associação semântica por seleção lexical com o campo de palavras que indicam a liderança de uma comunidade (presidente, cacique, etc.).

Algo interessante a apontar nos textos 1 e 2 do Cursista A é que, na primeira produção, a lenda foi construída em apenas três parágrafos, o que nos parece indicar a “herança” da redação escolar na qual os alunos ficam presos a uma estrutura que contemple a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto. Já na reescrita, o Cursista A produz seu texto em apenas dois parágrafos, o que pode indicar que foi uma tentativa de mostrar mudança quanto às tradições escritas.

No que se refere aos recursos coesivos, verificamos que o cursista apresenta certa dificuldade no uso da *reiteração por repetição propriamente dita* em ambos os textos; ainda apresenta problema quanto ao procedimento de *repetição por paralelismo* no primeiro texto, ressaltando que na reescrita esse “problema” é “sanado”; o cursista apresenta domínio quanto à *substituição lexical e gramatical* em ambos os textos; apresenta um bom domínio no que diz respeito à *relação de associação*, pois sabe fazer a seleção semântica do léxico utilizado nos textos. Observamos que, tanto no primeiro texto quanto na reescrita, o Cursista A apresenta dificuldades na relação de conexão. Ele poderia utilizar melhor as relações sintático-semânticas, uma vez que acaba deixando os textos sem uma boa sequencialização. A continuidade temática acaba sendo “quebrada” pela utilização constante de vírgulas e períodos longos.

CURSISTA B- TEXTO 1	
Fragmentos	Encadeamento discursivo utilizado/não utilizado
“Em noites de lua nova aparece um belo homem... começa a lançar seu charme...”	Percebemos o uso do paralelismo temporal dos verbos <i>aparece</i> e <i>começa</i> .
“Sempre que havia festa, o belo rapaz aparecia e se aproximava das moças... e a partir daí começava a manter relações sexuais.” “Então, na noite de lua nova mandaram que suas filhas fossem à beira do rio para atrair os rapazes e quando eles chegaram, os pais fizeram com que todos se jogassem nas águas. E nesse momento...”	Além de mais uma vez surgir o uso de paralelismo temporal em <i>aparecia</i> e <i>começava</i> , podemos observar que foi usada a conexão aditiva <i>e</i> que também causou um efeito de repetição, podendo ser evitado caso o autor substituisse o conectivo <i>e</i> por vírgulas ou outros conectores.
“Assim, que o belo rapaz conseguiu manter relações com todas as moças e elas acabaram engravidando.”	Notamos um problema de encadeamento pela falta de complementação da ideia deste parágrafo ou pelo uso inadequado do termo <i>e</i> , que poderia ter sido evitado para estabelecer uma ideia de causa e consequência. Além disso, observamos que houve a reiteração pela substituição gramatical do vocábulo <i>moças</i> por <i>elas</i> .

CURSISTA B- TEXTO 2	
Fragmentos	Encadeamento discursivo utilizado/não utilizado
“E que esse animal transformava-se em um belo homem toda vez que avistava uma mulher, e com sua beleza causava admiração a todas.”	Parece-nos que, mesmo na reescrita, o autor continua fazendo uso do termo aditivo <i>e</i> executando a conexão entre as orações do texto. A última palavra do fragmento estabelece um apagamento (elipse) de possíveis expressões como <i>as mulheres</i> , <i>as moças</i> , <i>as jovens</i> .
“Por causa da beleza do rapaz, as moças também começaram a ter ciúmes do moço, por que ninguém queria perder o amor dele.”	Neste fragmento há a substituição lexical de <i>rapaz</i> e <i>moço</i> , além da reiteração gramatical por meio do uso do termo <i>dele</i> (assim como faz no texto 1). Percebemos, ainda, que houve um equívoco do autor ao usar

	a conexão explicativa <i>por que</i> no que se refere à formalidade do gênero para uma situação que exigia mais propriedade escrita.
<p>“Assim, ele foi conquistando o amor de todas as moças daquele lugar, mas a sua intenção era apenas de manter relações sexuais com as mesmas, e quando conseguia retornava ao rio e se transformava novamente em boto.”</p> <p>“Na festa seguinte, ele aparecia e já não queria mais aquela e sim outra...”</p>	<p>É interessante perceber a conexão de sentido adversativo que o autor estabelece com o uso do <i>mas</i>, o que corrobora uma característica da personagem mitológica: se transformar em homem para ter relações com as moças de uma localidade. O autor faz uso de um pronome (<i>as mesmas</i>) para fazer a reiteração com a expressão <i>as moças</i>. No fragmento seguinte, que inicia o parágrafo subsequente ao fragmento anterior, o autor faz uso, no texto, do pronome <i>aquela</i>, causando um problema de encadeamento da gradação do enredo, pois no parágrafo anterior os referentes <i>moças</i> e <i>as mesmas</i> encontram-se no plural, sendo a próxima expressão feminina, <i>na festa</i>, colocada no singular, o que pode causar ambiguidade: <i>ele já não queria mais aquela</i> (as moças ou a festa?).</p>
<p>“Essa lenda era contada às crianças para que elas não fossem ao rio, na ausência dos pais.”</p>	<p>Nessa última parte do texto original, percebemos o uso da conexão explicativa <i>para que</i> e da substituição gramatical <i>crianças</i> por <i>elas</i>.</p>

Na análise dos dois textos é perceptível que o Cursista B domina os seguintes recursos coesivos: a *repetição por paralelismo* e a *substituição lexical*. No entanto, apresenta “problemas” quanto à *relação de conexão*, pois não explora as inúmeras possibilidades de conectores que a língua permite, assim como parece não conhecer a função do conector que utiliza (adição, oposição, etc.), o que acaba comprometendo a unidade temática de seus textos.

CURSISTA C- TEXTO 1	
Fragmentos	Encadeamento discursivo utilizado/não utilizado
<p>“Num certo dia... iria acontecer uma festa de casamento onde todas as outras comunidades mais próximas estavam convidadas. Ao se aproximar o dia do casamento a noiva... ela ouviu uma voz...”</p>	<p>Notamos que, neste primeiro fragmento, houve uma reiteração por repetição propriamente dita, estabelecida pelo léxico <i>casamento</i>. Além disso, verificamos que houve um equívoco ao ser usado o pronome <i>onde</i>, que indica ideia de lugar, para fazer uma conexão explicativa que ficaria mais adequada para o gênero se viesse estabelecida pelo uso de <i>em que</i>. Por fim, o autor fez uso da reiteração por substituição gramatical no momento em que escreveu <i>ela</i> ao se referir à <i>noiva</i>.</p>
<p>“A moça muito assustada olhou para um lado e para o outro e não avistou nada... e contou a sua mãe...”</p>	<p>Nesse fragmento fica claro o estabelecimento da repetição propriamente dita por meio do item aditivo <i>e</i>.</p>
<p>“A moça muito assustada começou a pensar no que poderia acontecer na sua festa de casamento.” “Então chegou o dia marcado...”</p>	<p>Nos últimos dois fragmentos registramos a presença de uma reiteração por meio da substituição gramatical de <i>a moça</i> por <i>sua</i> e substituição lexical de <i>festa de casamento</i> por <i>dia marcado</i>.</p>

CURSISTA C- TEXTO 2	
Fragmentos	Encadeamento discursivo utilizado/não utilizado
<p>“Há anos em que tudo se acreditava e tudo acontecia pelo fato de as pessoas duvidarem das criaturas que supostamente apareciam no Amazonas.”</p>	<p>Selecionamos este fragmento por notarmos um fator interessante na reescrita do autor. No texto 2, o autor fecha a ideia da região em que as criaturas apareciam (Amazonas) por meio da sequência explicativa <i>pelo fato de e que supostamente</i>, o que não acontece no texto 1, pelo fato de o autor terminar a explicação no verbo <i>aparecer</i>.</p>
<p>“Dizia-se que aconteceu em varias comunidades que se localizavam as</p>	<p>Destacamos nesse texto o uso inadequado do conector <i>que</i> e não</p>

margens do rio Solimões, nas festas de casamentos que mobilizavam...”	domínio da repetição dele.
“... as noivas quando iam tomar banho em seus portos as margens do rio, a vistavam botos...”	O não domínio do recurso coesivo de reiteração pelo paralelismo: “ <i>iriam... a vistavam...</i> ”
“As moças muito assustadas... então saíam em disparada correndo para suas casas onde moravam elas muito preocupadas...”	Falta uma melhor conexão sintático-semântica entre a palavra <i>moravam</i> e o pronome que retoma a palavra <i>moças (elas)</i> .
“Então ao chegarem os dias marcados e tão esperados pelas noivas e comunidades em geral. No meio das festas quando passavam das meia noite e meia surgiam vários rapazes bonitos, altos, brancos...”	Observamos nesse texto a falta de domínio na sequencialização do texto, uma vez que não há uma continuidade semântica pela ausência de conexão sintático-semântica no primeiro período desse trecho, principalmente.

A análise dos textos do Cursista C permitiu observarmos que ele sabe utilizar o recurso coesivo denominado *reiteração por repetição*, assim como a *substituição gramatical e lexical*, deixando os textos “com uma boa continuidade temática”. Os textos ficam comprometidos quanto à coerência, quando se refere ao uso de conectores, pois o cursista demonstra não dominar as relações sintático-semânticas.

Considerações finais

Como vimos nas discussões deste artigo, a coesão tem a função de promover e de sinalizar as articulações de segmentos, de modo a possibilitar a continuidade e a unidade de um texto (ANTUNES, 2005, p. 164). Lembrando que esses nexos coesivos não acontecem somente na superfície do texto, eles devem ser conceituais. E é nesse aspecto que os cursistas, na sua produção escrita, deixam a desejar, uma vez que não conseguem utilizar principalmente os conectores de acordo com sua função. Não parecem dar atenção ao que é subjacente ao texto: o sentido. Escrevem tentando dar uma continuidade apenas superficial: alguns utilizam de maneira excessiva o mesmo conector, outros confundem a função de alguns deles (cf. seção 4). Não procuram, enfim, associar o *signal* ao *sentido* (ANTUNES, 2005, p. 165). Isso mostra heranças ainda de uma tradição escolar em que a gramática normativa/

tradicional é o centro do ensino: “escreve-se sem saber o porquê está escrevendo”.

Assim, refletimos sobre a carência que há em termos de formação continuada para professores de língua no que se refere a trabalhos com textos diversos e seus elementos de produção de sentido, tendo em vista, como afirmam Leite e Pereira (2009), que o desenvolvimento da competência na produção textual é um dos principais objetivos do ensino de língua, e, para isso, o aluno precisa refletir sobre seus textos, sendo orientado a perceber os desvios e, após a reflexão, reelaborá-los com o intuito de torná-los cada vez mais adequados aos objetivos da situação comunicativa.

No entanto, oferecer uma formação continuada não diz respeito apenas à execução de cursos e projetos indiscriminadamente, pois uma preocupação que aflige os professores formadores é entender se as estratégias utilizadas nesses cursos contribuirão para o conhecimento e futuras práticas dos professores-cursistas, ou servirão apenas como reprodução de técnicas desenvolvidas nesses modelos de formação, que, muitas vezes, ou oferecem um tempo razoável para a sua execução e apreciação, ou são oferecidos sem um planejamento que vise a alcançar a necessidade imediata do público (PEREIRA, 2010, p. 22-23).

Referências

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

_____. *Aulas de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. O problema dos gêneros discursivos. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, A. *Lendário amazônico*. Manaus: Norte Editorial, 2007.

CAVALCANTE, M.C.B. Estágio supervisionado de ensino: linguística aplicada à língua portuguesa no ensino fundamental. In: ALDRIGUE, A.C.S.; FARIA, E.M.B. (Orgs). *Linguagens: usos e reflexões*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. v. 4.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – PARFOR*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LEITE, E.G; PEREIRA, R.C.M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 35-62.

PEREIRA, R.C.M. Ações de linguagem e prática docente: desafios e avanços na formação continuada. In: _____. (Org.). *Ações de linguagem*:

da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 17-33.

SOARES, I.F. Lendas e resumo: gêneros significativos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. In: PEREIRA, R.C.M. (Org.). *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 88-116.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.