

Nota prévia sobre direitos de autor: O presente documento é uma versão PDF disponibilizada no endereço <http://sweet.ua.pt/~f711> do documento publicado segundo a referência abaixo indicada. Este documento pode ser acedido, descarregado e impresso, desde que para uso não comercial e mantendo a referência da sua origem.

COIMBRA, Rosa Lília, “Para além da frase: Problemas de coesão textual na produção do PLE”, *Cadernos de PLE*, nº 1, Universidade de Aveiro, 2001, pp. 9-24.

PARA ALÉM DA FRASE: PROBLEMAS DE COESÃO TEXTUAL NA PRODUÇÃO DO PLE

Rosa Lília Coimbra
Universidade de Aveiro

Resumo

O trabalho proposto tem como base um corpus de 24 composições escritas por alunos de Português língua estrangeira (PLE) provenientes de 10 países diferentes, principalmente de Espanha, França e Itália. Estes alunos frequentaram, na Universidade de Aveiro, o Curso de Verão de Português para estrangeiros, nível superior, e as redacções têm como tema *As minhas primeiras impressões de Aveiro*.

Pretende-se fazer uma pesquisa no âmbito da Análise do Discurso, tendo como objectivo a identificação de eventuais falhas a nível da coesão textual. Para tal, servir-nos-emos de um quadro teórico introduzido por Michael Halliday e Ruqaiya Hasan e revisto, entre outros, por Suzanne Eggins, tendo, evidentemente, em conta, outras referências bibliográficas existentes, quer estrangeiras quer portuguesas, onde o tema em questão seja abordado.

A análise deste parâmetro de textualidade poderá revelar em que aspectos o professor de PLE deverá insistir quando orienta os seus alunos na tarefa da construção de um texto escrito. De facto, não basta, para que um texto seja aceitável e adequado sob o ponto de vista linguístico, que cada uma das suas frases seja sintáctica e semanticamente bem formada. A sua articulação, particularmente no que respeita ao estabelecimento de elos coesivos, é um processo fundamental que exige competências que se podem desenvolver e aperfeiçoar. Para tal, torna-se necessário ter a consciência das principais lacunas que, a este nível, podem revelar as produções dos falantes de PLE.

Abstract

This paper is based on a corpus of 24 compositions written by PFL (Portuguese as a Foreign Language) students from 10 different countries, mainly Spain, Italy and France. These students attended the upper level of PFL Summer Course at the University of Aveiro. The subject of the compositions is “My first impressions of Aveiro”.

This research takes a Discourse Analysis approach and its main objective is to identify and explain the mistakes students make on the level of textual cohesion. We will use a theoretical framework based on the studies of Michael Halliday and others.

This analysis at the level of the text may reveal several aspects which the PFL teacher will need to be aware of whenever he/she guides students towards written text production. In fact, a well formed text requires more than just a set of well formed sentences. Their articulation demands several skills that can be taught and developed. In order to reach this objective, the teacher needs to be aware of the main deficiencies that the production of PFL speakers reveals.

1. Introdução

No percurso da aprendizagem de uma língua estrangeira, surge, como elemento fundamental o domínio do texto escrito, tanto na vertente da sua recepção como na vertente da sua produção. Neste último aspecto, os alunos de PLE confrontam-se, em primeiro lugar, na sua aprendizagem, com os problemas que a produção de texto escrito em situação escolar acarreta em todas as disciplinas, nomeadamente a construção de uma exposição organizada de ideias minimamente interessantes, num registo linguístico adequado. Para além de todos estes factores, o factor língua estrangeira não deixa de provocar dificuldades adicionais. Um dos problemas frequentemente detectados nestes textos escritos prende-se com os processos de coesão textual.

A noção de coesão é uma das questões fundamentais que mais atenção tem recebido por parte de disciplinas como a Análise do Discurso e a Teoria do Texto. Ao longo das últimas décadas, numerosos têm sido os estudos efectuados neste domínio. A própria noção de coesão tem sido objecto de abordagens diversas, confundindo-se por vezes o seu âmbito com o de noções como coerência, conectividade, etc. Também em relação aos diferentes processos de estabelecimento de coesão textual, têm sido apresentadas diversas tipologias¹.

Atentemos, em primeiro lugar, no sentido que Halliday e Hasan, autores de referência obrigatória em todos os estudos sobre coesão textual, imprimem ao termo coesão. Para estes autores, verifica-se coesão textual sempre que um elemento no discurso está semanticamente ligado a um outro. A relação semântica entre os dois elementos faz com que estes constituam um elo coesivo (*cohesive tie*). Este elo é criado por um

¹ Ver, a título de exemplo: Halliday & Hasan 1976 e 1989; Longacre & Levinsohn, 1978; Beaugrande & Dressler, 1981; Coulthard et al., 1981; Leech & Short, 1981; Bernárdez, 1982; Mateus et al., 1983; Bauman & Stevenson, 1986; Gregg, 1986; Hartnett, 1986; Aitchinson, 1987; Källgren, 1987; Aziz, 1988; Reichler-Béguelin et al., 1988; Stati, 1989; Yang, 1989; Fine, 1994; Halliday, 1994.

constituente que retoma, reitera ou de qualquer outra forma remete para algo designado por outra expressão no mesmo texto. Por exemplo, nos enunciados "Encontrei o João. Ele disse-me que a Maria já foi para casa.", encontramos um elo coesivo estabelecido entre "ele" e "o João", já que a interpretação de "ele" depende da ligação de co-referência estabelecida com "o João". Este tipo de ligações entre as frases é imprescindível para a criação de textura pois implica que um texto seja algo mais do que um simples suceder de frases, ainda que gramaticalmente correctas. De facto, um texto não se estrutura por frases da mesma forma que uma frase se estrutura por sintagmas. O que assegura a sua unidade são estes elos de natureza essencialmente semântica.

Segundo Halliday (1994: cap. 9), para se construir um discurso, é necessário, para além do domínio da construção da frase, ser-se capaz de estabelecer relações adicionais dentro do texto que envolvem elementos de extensão variada, maiores ou menores que a oração, e que vão desde simples palavras até grandes passagens de discurso. Estes elos coesivos podem ser estabelecidos quer dentro da frase, quer entre frases adjacentes ou mais ou menos distantes no texto. Em qualquer dos casos, tais ligações não apresentam um carácter estrutural, ao contrário das relações que encontramos entre os sintagmas de uma mesma frase e, por isso mesmo, podem constituir uma dificuldade no domínio da produção textual.

A coesão textual envolve uma quantidade de diferentes relações linguísticas (lexicais, junção, referência, substituição) que, em conjunto, são responsáveis pela formação da textura. Tal como um conjunto de fios não forma, só por si, um tecido, do mesmo modo, um conjunto de frases não forma, necessariamente, um texto. É imprescindível que haja, entre elas, ligações, formando um “tecido” que funciona como um todo, como uma unidade em relação ao que o rodeia.

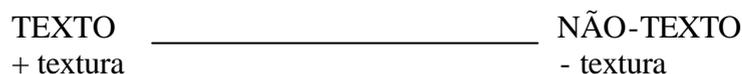
O professor de PLE não pode ignorar, quer no acompanhamento de actividades de leitura dos seus alunos, quer em actividades de produção escrita, estes elementos que distinguem e caracterizam o texto como um todo comunicativo.

2. A análise de um pequeno corpus

O que nos propomos fazer, neste pequeno estudo, é um diagnóstico de algumas das maiores e mais frequentes dificuldades encontradas a nível da coesão textual num corpus constituído por composições escritas. Trata-se de um conjunto de 24 textos produzidos por

alunos de PLE que frequentaram o nível superior do Curso de Verão de Português para estrangeiros na Universidade de Aveiro. A turma incluía alunos provenientes de uma dezena de países diferentes, com especial destaque para a Espanha, França e Itália. As redacções aqui analisadas têm como tema *As minhas primeiras impressões de Aveiro* e foram redigidas durante a primeira semana do curso.

Ao analisar estas produções ao nível da sua textura, não podemos esquecer que esta propriedade não é uma questão de tudo ou nada, isto é, não podemos dizer que ou existe textura e estamos perante um texto, ou não existe textura e as frases não formam um texto. Pelo contrário, entre os dois extremos podemos encontrar o que Eggins (1994: 95) designa por um *continuum* de textura, ao longo do qual se poderá posicionar uma ocorrência comunicativa textual. Este *continuum* é, pela autora, esquematizado do seguinte modo:



Assim, ao analisar um texto, poderemos, eventualmente, encontrar falhas a nível textual sem, no entanto, sentirmos que o objecto comunicativo deva ser rejeitado, como um não-texto. Contudo, se estas falhas forem suficientemente graves e frequentes, a produção tende a aproximar-se do não-texto, causando problemas de descodificação.

2.1. Elos coesivos por referência

Um dos processos de estabelecimento de cadeias coesivas num texto consiste na utilização de itens de referência pessoal (ele, lhe...), demonstrativa (isso, aquele...) e comparativa (igual, mais...). Estes elementos remetem para uma outra expressão que lhes é co-referencial e constituem processos de expressar a continuidade dos participantes ao longo do texto. Assim, o recurso coesivo da referência tem a ver com a maneira do emissor introduzir participantes – pessoas, lugares e coisas de que se fala – no texto e de seguir o seu rasto ao longo do mesmo.

Na análise dos textos escritos produzidos pelos alunos de PLE que serviram de base a este estudo, detectámos alguns problemas relacionados com a coesão referencial.

Um primeiro problema consiste na utilização de um item referencial sem que o respectivo antecedente esteja expresso no texto. É o caso do seguinte exemplo²:

- (1) *Ainda não conheço muito a cidade de Aveiro porque só é ontem que cheguei da Espanha. Mais à tarde **nós** fomos para o centro a dar a volta e vimos os canais que são muito bonitos. [...]*

Neste início de composição, encontramos o pronome *nós*, na segunda frase, sem que, em nenhuma parte do texto, seja fornecida uma expressão nominal co-referencial que elucide o leitor sobre o seu âmbito extralinguístico. De facto, sendo este *nós* equivalente a *eu + eles*, e sendo *eu* facilmente identificável, exoforicamente, com a autora do texto, fica por desvendar o alcance de *eles*.

Este problema resulta da chamada **referência adicionante** (*additioning reference*³), ou seja, da adição de um novo participante sem que se encontrem no texto pistas suficientes para a sua identificação, e reflecte uma falha na quantidade de informação partilhada por emissor e receptor.

Em alguns casos, o aluno utiliza um item exoforicamente, como se se tratasse de discurso oral em que o receptor, partilhando do mesmo contexto, facilmente identificaria os referentes apontados por expressões deícticas:

- (2) *Quando baixei do trem e caminhei fora da estação, a primeira coisa que pensei era **esta cidade** é bella. Eu vou a gostar. Então eu conheci um homem quem me ajudou encontrar a universidade. Eu lhe disse, “A gente aqui é simpática”. Eu gostei muito das flores e grama. O meu problema do dia era que precisei de dormir. Eu tenho viajado do Paris pelos dois dias em trem. Por isso, não pode gostar **da cidade** tão quanto que possível.*

Em (2), o emissor assume que o público leitor do seu texto se resumirá ao professor de PLE que o incumbiu de escrever algo sobre as suas primeiras impressões sobre a cidade de Aveiro e, como tal, considera a identificação da cidade como conhecimento partilhado. É assim que opta por não atribuir título ao texto e utiliza, como o primeiro item para referir

² Todos os exemplos são transcritos de acordo com as versões originais, sem correcções, nem mesmo de ordem sintáctica ou ortográfica. Além disso, este tipo de erros não será aqui objecto de análise, uma vez que apenas nos interessa o nível da coesão textual. As composições analisadas são de pequena dimensão e, como tal, são transcritas, sempre que se revele oportuno, na íntegra. Quando se transcreverem excertos, utilizar-se-á o símbolo [...] para assinalar o lugar da elisão. As expressões a negrito nos textos foram por nós destacadas de acordo com o tipo de ocorrência que se pretende ilustrar.

³ Nas palavras de J. Fine (1994: 221-222): “If a participant is not specifically introduced but the speaker later attempts to use a personal or demonstrative reference to identify that participant, then uninterpretable additioning results. [...] Additioning references [...] are uninterpretable since speakers improperly assume that participants have been introduced or are retrievable by inference when they are not.”

Aveiro, o sintagma definido “esta cidade” e, mais à frente, “a cidade”. O problema, de facto, coloca-se apenas quando a composição é retirada desta situação de comunicação, sendo encarada como um texto em si mesmo e não como uma mera resposta a uma solicitação pedagógica.

No sentido de solucionar esta questão, o professor poderá, por exemplo, quando solicita a redacção do texto, fornecer um contexto possível e/ou receptores hipotéticos para o mesmo: relatar as primeiras impressões de Aveiro numa carta à família, numa página de diário, num pequeno artigo para um jornal escolar, num relato de viagem, etc.

Além do problema da referência adicionante, uma segunda causa de referência obscura (*unclear reference*⁴) provém da utilização de itens de **referência ambígua**, ou seja, expressões de referência para as quais não fica claro qual o antecedente para que remetem. Nestes casos, o receptor pode hesitar entre a reconstrução de diferentes possibilidades de elo coesivo. É o que acontece com o sujeito subentendido na segunda frase do seguinte exemplo:

(3) *Toda a gente local diz de Aveiro que é uma cidade pequena mas para mim é muito grande porque estou acostumada de viver numa “cidade” de 700 habitantes! É linda com o rio através das ruas. [...]*

Neste exemplo, o pronome-zero sujeito da segunda frase, estabelece um elo de referência⁵ com a frase anterior, mas coloca o problema da ambiguidade na recuperação do item antecedente: “Aveiro” ou “uma cidade de 700 habitantes”. A questão é ainda mais complicada quando se considera a frase seguinte, onde se fala de um “rio” e não da “ria” de Aveiro: será uma questão de falha no conhecimento da realidade aveirense, desconhecimento da palavra adequada, ou trata-se mesmo de um rio que passa na tal cidade natal da aluna? Esta interpretação condicionará o reconhecimento do elo coesivo por parte do leitor.

A recuperação do referente do pronome anafórico é, além disso, dificultada quando o texto apresenta falhas de concordância:

(4) *[...] Quando o sol saiu, o panorama foi mais outro. Em qualquer caso continuo a pensar que as pessoas são muito mais respetuosas, silênciosas/tranquilas que aquelas do meu país. Eu gosto disso, e eu não sou*

⁴ Cf. Fine, 1994: 220.

⁵ A questão destes pronomes-zero não é, obviamente, colocada em Inglês, pelo que não é contemplada no modelo de Halliday e Hasan, e constitui um dos problemas da adaptação deste modelo à Língua Portuguesa. Sobre esta questão, ver Parker & Coimbra, 1990.

tranquila. Quando eles falam? É muito musical. Tem os tons altos do Irlandês, do Galego. Isso é o que eu quero conseguir um dia.

O pronome “eles”, sendo co-referente com o SN “as pessoas” da frase anterior, apresenta uma falta de concordância que dificulta a sua interpretação.

O terceiro problema relacionado com a coesão por referência, prende-se com a sua (quase) completa ausência em alguns textos. Quando esta situação ocorre, o texto torna-se repetitivo a nível do seu vocabulário, já que elos coesivos por referência são preteridos a favor da repetição sistemática dos mesmos lexemas. Por outras palavras, encontramos um excesso de elos coesivos lexicais por reiteração, onde seria mais adequado o emprego de elos coesivos de referência. É o que acontece na seguinte composição:

(5) Vi que Aveiro é um lugar muito pequeno, por tanto creio que Aveiro pode ser um lugar onde todos conhecem-se. Alem dito, lembro-me do meu pais natal, onde todos conhecem-se./ Nesta altura a gente de Aveiro é muito amavel. Aveiro tem um aire burguês. Acho que este facto da um sentido de seguridade. Por tanto Aveiro da-me saudades do meu pais natal. Mas não posso dizer mais de Aveiro, porque sou ca só dois días.

Neste exemplo (5), podemos observar como a palavra “Aveiro” surge seis vezes num texto tão pequeno, fazendo-nos lembrar certas redacções do nosso tempo de crianças. Aqui não se tratará, certamente, de uma questão de registo infantil, já que estamos perante um emissor adulto. Tratar-se-á, antes, de uma questão de falta de domínio linguístico a nível da coesão textual. Caberá ao professor de PLE alertar os alunos para esta situação e propor, por exemplo, um trabalho de revisão do texto e melhoria da expressão escrita. O texto poderá, por exemplo, ser transcrito para o quadro e, depois das correcções dos erros ortográficos e sintácticos, toda a turma poderá apresentar sugestões para evitar a excessiva repetitividade vocabular. Desse modo, serão sugeridos diversos pronomes, elisões de sujeito, ou substituição do nome próprio por uma expressão lexical mais geral, como “esta cidade”, por exemplo.

No processo de ensino-aprendizagem da compreensão das estruturas anafóricas, Gottsdanker-Willekens (1986) sugere 44 tipos diferentes de actividades escritas e orais que podem facilmente ser adaptadas ao Português. Estas dividem-se em exercícios de preenchimento de lacunas, modificações e manipulações textuais, paráfrases, atribuição de referentes e questionamento. Alguns exemplos:

- Num texto escrito, eliminam-se os pronomes. O aluno preenche os espaços com os pronomes adequados.
- Dada uma passagem com muitos pronomes, o aluno lê em voz alta, ou reescreve-a, substituindo os pronomes pelos referentes apropriados.
- Em texto escrito contendo tanto pronomes como referentes, o aluno desenha uma seta desde cada pronome até ao referente correspondente.
- Num texto contendo pronomes utilizados incorrectamente, o aluno detecta o erro e reescreve a passagem.
- O professor lê uma história, fazendo pausa sempre que há um pronome. Os alunos (em coro ou à vez) escolhem o pronome apropriado de uma lista no quadro.

Baumann e Stevenson (1986) sugerem muitos outros exercícios e jogos didácticos (jogos com cartões, dominós, bingo, roleta, palavras cruzadas...), a fim de tornarem a aprendizagem das relações anafóricas um processo agradável e divertido.

2.2. Elos coesivos por elipse e substituição

Halliday e Hasan (1989) inicialmente apresentaram a elipse e a substituição como duas categorias de elo coesivo. No entanto, abordagens posteriores, nomeadamente Halliday 1994, agrupam-nas na mesma categoria, considerando que a elipse é um tipo particular de substituição: a substituição por zero.

Os elos coesivos por substituição-elipse estabelecem, entre as duas partes do elo, uma relação de tipo lexico-gramatical. A parte substituída (ou elidida) pode ser de tipo nominal, verbal ou oracional.

Quanto à **oração**, este tipo de elo coesivo é muito utilizado em discurso oral⁶, em particular em situação de pergunta-resposta (ex.: “Sabes nadar?” “Sim.” [eu sei nadar]) ou em pedidos de informação adicional (ex.: “Vem comigo.” “Aonde?” [é que eu vou contigo]).

No que diz respeito ao **grupo verbal**, a coesão, nesta categoria, tem a sua origem na elipse dentro do SV (ex.: “As crianças já foram dormir?” “Já devem ter ido.” [dormir])

⁶ De um modo geral, todo o tipo de elos coesivos por substituição-elipse apresenta uma maior frequência em discurso oral dialógico do que em texto escrito corrido. Fine (1994: 12) calculou que, neste caso, esta categoria representa apenas 3% de todos os elos coesivos. Não dispomos de dados em relação à Língua Portuguesa, mas não será de esperar um resultado muito díspar do obtido para o Inglês.

ou na substituição por um pro-verbo combinado com um demonstrativo (ex.: “Se chumbar no exame, desisto de tirar a carta.” “Não faças isso.” [desistir de tirar a carta]).

Finalmente, quando se verifica a elipse dentro do **grupo nominal**, um elemento que não o nome funciona como o núcleo do SN (ex.: “Eu quero um bolinho de amêndoa.” “Eu também quero um.” [bolinho de amêndoa]⁷).

A categoria dos elos coesivos por substituição-elipse, sendo aquela que é menos utilizada em texto escrito, será, conseqüentemente, a que menos problemas originará na construção textual. No corpus em análise, nenhum aluno incluiu diálogos nas suas composições, o que faz com que esta categoria de elo coesivo seja a de mais baixa ocorrência. Isto não significa que ela não traga quaisquer problemas na aprendizagem da escrita. Detectámos, por exemplo, um caso de ambigüidade provocada pela utilização pouco clara deste tipo de coesão:

(6) [...] *Há muita verde aqui, o que é bonito e o que faz o ar mais fresco. Como também faz a água.*

Nesta passagem, a recuperação do elemento elidido na segunda frase permite duas interpretações (a água faz o ar mais fresco/ o verde faz a água mais fresca) com sentidos e estruturas gramaticais diferentes.

2.3. Elos coesivos por junção

A categoria da junção agrupa os elos coesivos que ligam as orações entre si, ao mesmo tempo que fornecem ao receptor a indicação de que um pedaço de discurso se relaciona com o outro em termos de determinada função semântica. Para Halliday e Hasan (1976) esta categoria (*conjunction*, na sua terminologia) abrange factores de conectividade desempenhados por advérbios, conjunções e expressões preposicionais. São considerados elementos coesivos, não em si mesmos, mas indirectamente, pelo facto de exprimirem determinados sentidos que pressupõem a presença de outros componentes no discurso e de tornarem explícita a maneira de estabelecer a ligação sistemática entre estados antecedentes e consequentes (Halliday e Hasan, 1976: 226-227). Conforme o tipo de relação estabelecida entre as partes assim ligadas, os autores consideram os seguintes

⁷ Note-se que não se trata de coesão por referência, já que o bolinho não é o mesmo. A palavra “um” na segunda frase evita a repetição do SN “um bolinho de amêndoa” e, portanto, trata-se de uma relação lexicogramatical. Para uma distinção entre referência e elipse-substituição nominal, ver Halliday, 1994: 322. De um modo geral, se o referente é o mesmo, usa-se o elo de referência; caso contrário, usa-se a elipse-substituição.

subtipos de junção: **aditiva** (tipicamente realizada por “e”, “também”, “nem”, etc.); **alternativa** (realizada por “ou” em início de frase); **adversativa** (“mas”, “no entanto”, etc.); **causal** (“então”, “consequentemente”, “de modo que”, etc.) e **temporal** (“depois”, “nesse momento”, etc.). Este modelo de Halliday e Hasan revelou-se, o entanto, uma descrição não suficientemente específica para uso em ensino de línguas e tem recebido, por parte de outros autores, diferentes abordagens. Gregg (1980), por exemplo, chama a estes elos *transitional ties* e apresenta onze subcategorias⁸.

Halliday (1994: 323-330) posteriormente apresenta uma divisão tripartida nas categorias de elaboração, extensão e aumento (*enhancement*), cada uma delas agrupando diversas subcategorias. Esta abordagem tem sido utilizada por diversos autores no estudo da coesão textual (ver, por exemplo, Eggins, 1994: 105-109). Na **elaboração**, uma frase rediz ou clarifica uma frase precedente (conectores utilizados: “por outras palavras”, “isto é”, “quer dizer”, “por exemplo”, “de facto”, etc.). Na **extensão**, uma frase acrescenta algo ao sentido de outra frase ou varia, por contraste ou qualificação (“e”, “também”, “além disso”, “nem”, “por outro lado”, “pelo contrário”, etc.). No **aumento**, uma frase pode expandir o sentido de outra em termos de tempo, comparação, causa, condição, concessão (“então”, “depois”, “ao mesmo tempo”, “até aí”, “antes disso”, “brevemente”, “do mesmo modo”, etc.).

Seja qual for o modelo teórico adoptado no estudo desta categoria de elos coesivos, ela não pode deixar de ser alvo de exercícios e estudo sistematizado, já que a sua ignorância pode levantar problemas de vária ordem na recepção e produção do discurso em geral e na expressão escrita em particular.

O problema mais evidente que detectámos nas redacções que analisámos para esta pesquisa prende-se com a ausência de elos deste tipo. Isto significa que o aluno, não dominando o uso correcto destes elos, opta por não os utilizar. As frases surgem, conseqüentemente, umas a seguir às outras sem elementos que, explicitamente, permitam relacioná-las em termos lógicos de relações causais, temporais, etc. Em alguns casos, quase que se poderia baralhar a ordem pela qual as frases são apresentadas, sem que daí resultasse qualquer perplexidade no potencial leitor. É o que acontece no seguinte texto:

(7) *Aveiro é uma cidade pequena e tranquilo. As praias longinquoas e o porto são importantes, como actividade possível. Ha muito vento em Aveiro e a tempera-*

⁸ Estas categorias são apresentadas, de acordo com os estudos de Frederick Crew, em: *consequence, likeness, contrast, amplification, example, concession, insistence, sequence, restatement, recapitulation, time or place.*

tura é baixa para o Verão. As pessoas da Universidade de Aveiro são muito simpáticas.

Para além da ausência de conectores, um outro problema pode surgir em relação a esta categoria de coesão. Trata-se do emprego de um conector que não é semanticamente adequado para estabelecimento de ligação entre duas frases:

(8) [...] *O centro histórico é típico duma cidade portuguesa: tem casas brancas, azulejos. **Então**, quer dizer que um estrangeiro tem o prazer de ver uma cidade diferente dá sua, onde mora, e que costuma ver cada dia. [...]*

A conjugação das formas verbais na oração introduzida pelo conector também pode levantar alguns problemas, como neste caso:

(9) [...] *Tudo fica “relativamente” perto, tudo é alcançável com facilidade **enquanto** a cidade seja “relativamente” pequena. Mas já não é. [...]*

Tal como acontece em relação a outros aspectos na aprendizagem de uma língua estrangeira, as interferências da língua materna (particularmente quando é uma língua etimologicamente muito próxima, como é o caso do Espanhol em relação ao Português) também se fazem sentir nesta categoria de elos coesivos:

(10) [...] *Gostei imenso da Universidade já que parece às dos filmes americanos e **aunque** é nova é moderna e achei muito bem organizada.*

Estas e outras questões mostram-nos que o estudo dos elementos de junção frásica deve merecer particular atenção por parte do professor de PLE, a fim de estimular a produção de textos coesos e coerentes.

2.4. Elos coesivos de tipo lexical

A coesão lexical é uma das formas mais básicas de coesão textual e consiste na criação de elos dentro de um texto através da selecção de vocabulário. Qualquer lexema pode integrar um elo coesivo com outro lexema, desde que entre os dois se estabeleça uma relação lexico-semântica evidente, não sendo necessária uma identidade referencial. Este tipo de coesão resulta normalmente na construção de *cadeias* coesivas, em que os elos se sucedem uns aos outros.

O tipo mais primário de elo lexical consiste na simples repetição de um vocábulo, embora a utilização de um sinónimo, quase-sinónimo, hipónimo ou hiperónimo co-referencial também crie elos de coesão lexical por **reiteração** (Halliday e Hasan, 1976).

Um segundo subtipo de coesão lexical é a coesão por colocação (op. cit.), onde se incluem todas as outras formas de associação entre os lexemas com tendência para surgirem em contextos semelhantes – relações de antonímia, meronímia e outras não sistematizadas em termos semânticos. Numa palavra, elementos lexicais que integram as mesmas áreas vocabulares tendem a gerar força coesiva quando ocorrem em frases do mesmo texto.

Da observação dos textos produzidos pelos alunos de PLE que aqui têm vindo a ser objecto de análise, verificamos, de um modo geral, que os principais problemas que se colocam a este nível estão relacionados com a pouca variação no uso das diferentes formas de coesão lexical. De facto, os alunos tendem a utilizar repetidamente lexemas com as mesmas raízes morfológicas, o que torna os textos muito pobres, com um vocabulário muito pouco variado. Este problema surge de um modo muito evidente quando uma mesma ideia é introduzida diversas vezes no texto sempre através das mesmas palavras:

- (11) [...] *Eu como estou **ca** no verão claro que **gosto muito**. O ambiente e a cultura e muito diferente com a do Canada mas ja me abituei e **gosto muito**. Eu **gosto** tanto de Aveiro até estou a pensar de **vir** estudar **ca** para o ano seguinte na universidade. Os meus pais querem **ca vir** viver de vez depois de eu acabar o 10º segundo. Eu **gosto muito** do Canada mas estou desposta a **ca vir** viver. [...]*

A fim de melhorar o desempenho dos alunos neste ponto, todas as estratégias de ampliação do vocabulário são úteis. A utilização de dicionários pode ser estimulada, principalmente de dicionários unilingues e thesaurus, para que os estudantes possam, por exemplo, substituir um dos lexemas repetidos por um sinónimo ou pequena paráfrase.

3. Conclusão

A tarefa de construir um texto escrito coeso e coerente é um processo complexo. Essa complexidade agudiza-se quando a língua em que o emissor tem de se mover é uma língua estrangeira. A aprendizagem da escrita, neste caso, além do domínio de competências cognitivas, exige o desenvolvimento de novas competências linguísticas dentro da abertura a um novo entendimento sociocultural.

Neste processo, o professor de PLE deverá estar consciente da sua missão no sentido de desenvolver nos seus alunos conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos adequados. Estes terão muito a ganhar com uma reflexão consciente sobre os recursos linguísticos que estão a aprender a utilizar e compreender.

Verificámos, ao longo deste pequeno estudo, que, para se atingir o objectivo da produção de bons textos escritos, a atenção não pode recair exclusivamente sobre a correcção do erro sintáctico e ortográfico. É imprescindível aumentar a consciência dos alunos tanto para as estruturas intra como interfrásicas, bem como para as estruturas dos parágrafos e dos textos. Um texto coeso e coerente não pode ser simplesmente escrito à medida que os pensamentos afluem à mente do emissor e transpostos para o papel sem qualquer esforço de elaboração de um todo estruturado. É necessário, para transformar essa fala interior em texto escrito, entrar no contexto do potencial leitor, planificar, redigir e rever o texto antes de o dar por concluído. Neste processo, o estudo explícito dos mecanismos de coesão textual revelar-se-á, certamente, muito proveitoso.

4. Referências bibliográficas

- AITCHINSON, Jean, 1987, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford: Basil Blackwell.
- AZIZ, Yowell, 1988, "Cohesion in Spoken Arabic Texts", in: STEINER, Erich H. & VELTMAN, Robert (coord.), *Pragmatics, Discourse and Text. Some Systemically-inspired Approaches*, London: Pinter Publishers.
- BAUMANN, James F. & STEVENSON, Jennifer A., 1986, "Cohesion and Comprehension: A Research View", in: IRWIN, Judith W.(ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark - Delaware: International Reading Association, pp. 31-44.
- BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER, Wolfgang, 1981, *Introduction to Text Linguistics*, New York: Longman.
- BERNARDEZ, Enrique, 1982, *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid: Espasa- Calpe,S.A.
- COULTHARD, Malcom; MONTGOMERY, Martin & BRAZIL, David, 1981, "Developing a Description of Spoken Discourse", in: COULTHARD, M. & MONTGOMERY, M. (coord.), *Studies in Discourse Analysis*, London/Boston/Henley: Routledge & Kegan Paul, pp. 1-50.
- EGGINS, Suzanne, 1994, *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, London: Pinter Publishers.
- FINE, Jonathan, 1994, *How Language Works: Cohesion in Normal and Nonstandard Communication*, Norwood/New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- GOTTSDANKER-WILLEKENS, Anne, 1986, "Anaphoric Reference Instruction: Current Instructional Practices", in: IRWIN, Judith W.(ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark - Delaware: International Reading Association, pp. 83-93.
- GREGG, Noel, 1986, "Cohesion: Inter and Intra Sentence Errors", *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 19 nº 6, Jun/Jul, pp. 338-341.
- HALLIDAY, M.A.K., 1994, *An Introduction to Functional Grammar* (2 ed.) London/ Melbourne/Auckland: Edward Arnold (Cf. Cap. 9º "Around the Clause: Cohesion and Discourse").
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruqaiya, 1976, *Cohesion in English*, London/New-York: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K & HASAN, Ruqaiya, 1989, *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*, Oxford: O.U.P.
- HARTNETT, Carolyn G., 1986, "Static and Dynamic Cohesion: Signals of Thinking in Writing", in: COUTURE, Barbara (coord.), *Functional Approaches to Writing Research Perspectives*, London: Frances Pinter Publishers, pp. 142-153.
- KÄLLGREN, G., 1987, "Caso Profundo, Superficie del Texto y Estructura de la Información", in: BERNARDEZ, Enrique (coord.), *Lingüística del Texto*, Madrid: Arco Libros S.A., pp. 153-177.
- LEECH, Geoffrey N. & SHORT, Michael H., 1981, *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*, London/New York: Longman (cf. cap. 7.8: "Cohesion", pp. 243-255).

- LONGACRE, R. & LEVINSOHN, S., 1978, "Field Analysis of Discourse", in: DRESSLER, Wolfgang (coord.), *Current Trends in Text Linguistics*, Berlin/New York: Walter de Gruyter (Cf. ponto 1:5: "Strands of Cohesion", pp. 106-109).
- MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês & FARIA, Isabel Hub, 1992, *Gramática da Língua Portuguesa*, 3ª Ed., Lisboa: Editorial Caminho.
- PARKER, John M. & COIMBRA, Rosa Lúcia, 1988, "Factores de Coesão no Ensino do Texto Poético", *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 416-433.
- PARKER, John & COIMBRA, Rosa Lúcia, 1990, "Halliday & Hasan 'à portuguesa': alguns casos problemáticos", *Actas do "Workshop" sobre Anáfora*, Associação Portuguesa de Linguística, pp. 179-187.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.J.; DENERVAUD, M. & JESPERSEN, J., 1988, *Écrire en Français. Cohésion Textuelle et Apprentissage de l'Expression Écrite*, Newchâtel/Paris: Delacroix & Niestlé.
- STATI, Sorin, 1989, "Isotopy, Coreference, and Redundancy", in: CONTE, M. Elizabeth (coord.), *Text and Discourse Connectedness*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 207-222.
- YANG, Agnes W., 1989, "Cohesive Chains and Writing Quality", *Word* vol. 40, nº 1-2, pp. 235-254.