

A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

THE THEMATIC PROGRESSION IN WRITTEN PRODUCTION OF STUDENTS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Flávia Colen Meniconi* (UFAL)

RESUMO: Esta investigação analisa produções escritas dos alunos de Letras de uma universidade pública do nordeste do Brasil, com a finalidade de observar o desenvolvimento argumentativo e o uso dos marcadores discursivos, na progressão textual. Utilizo as pesquisas na área da linguística de texto e as regras de uso dos marcadores de coerência e coesão como os principais aportes teóricos (KOCH, 2002; FLORES; KARNOPP; DRIS, 2006; FÁVERO, 1991). Os resultados mostraram inadequações no desenvolvimento dos argumentos apresentados, evidenciando falhas no uso de elementos de coesão e no estabelecimento da relação entre *tema* e *rema*. O estudo aponta a necessidade de sistematizar uma didática voltada para o ensino de estratégias de progressão textual e utilização de marcadores do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Progressão textual. Coerência. Coesão.

ABSTRACT: This research examines students' written production of Spanish Language Course in a public university in the northeast region of Brazil, in order to observe the development and use of argumentative discourse markers in textual progression. I use the research in text linguistics and rules for use of markers of coherence and cohesion as the main theoretical frameworks (KOCH, 2002; FLORES; KARNOPP; DRIS, 2006; FÁVERO, 1991). The results showed inadequacies in the development of the arguments presented, highlighting flaws in the use of elements of cohesion and in the establishment of the relationship between theme and rheme. The study highlights the need for a systematic teaching-oriented teaching strategies, progression and use of textual discourse markers.

KEYWORDS: Textual progression. Coherence. Cohesion.

* Professora de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, Estágio em Língua Espanhola e Leitura e Produção de Textos em Espanhol, do quadro efetivo da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: flaviacolen@globocom.com.

INTRODUÇÃO

Escrever não é uma tarefa fácil, pois exige o domínio de conhecimentos linguísticos e estratégias discursivas para a elaboração de ideias claras, coesas e coerentes. Para Comas (2004), a expressão escrita é a mais complexa das destrezas. Segundo o autor, em números percentuais e, comparada a outras habilidades, a escrita é a atividade, além de ser a que menos se utiliza ao longo do dia e da vida, é a destreza aprendida por menos pessoas no mundo.

Antunes (2010) argumenta que a composição textual requer mais do que o emprego de regras de boa formação de orações e períodos. Na concepção da autora, escrever bem demanda a ativação de quatro conjuntos de conhecimentos: conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento referente modelos globais de texto e o conhecimento sociointeracional.

A combinação desse conjunto de conhecimentos é o que, talvez, torne a composição escrita uma das atividades mais complexas. Como professora de Língua Espanhola venho, há alguns anos, percebendo a grande dificuldade que muitos alunos possuem em relação à produção escrita. Desde quando comecei a lecionar espanhol, em cursos livres de idiomas e em Instituições de Ensino Fundamental e Médio, observo que o ato de produzir textos representa um dos maiores obstáculos para os aprendizes. A experiência em Ensino Superior também não é diferente. Ao analisar as produções escritas dos alunos de Letras/Espanhol, de uma universidade pública do nordeste, noto problemas muito semelhantes às de alunos de outros níveis e instituições de ensino. Tais problemas variam desde o domínio de vocabulário, conjugação verbal e colocação pronominal, até as dificuldades em relação ao uso de elementos coesivos e de estruturas de articulação das orações, períodos e parágrafos dos textos produzidos.

A questão é que durante muito tempo as correções das produções escritas centraram-se na estrutura linguística. Segundo Belmonte (1997), “os professores de L2 avaliavam as composições escritas de seus alunos corrigindo quase que unicamente os erros gramaticais que encontravam nelas” (BELMONTE, 1997, p. 1, tradução nossa)¹. Entretanto, o que se nota é que, além dos problemas gramaticais, há falta de coesão interna no texto como um todo. Isso quer dizer que a correção não deve centrar-se unicamente nos aspectos gramaticais. Precisamos, portanto, dar uma atenção especial à forma como os alunos estão desenvolvendo os argumentos e ensiná-los a usar os elementos coesivos e

¹ “Los profesores de L2 evaluaban las composiciones escritas de sus alumnos corrigiendo casi únicamente los errores gramaticales que encontraban en ellas.”

marcadores que contribuem para a organização global do texto.

Acredito que a observação e análise global da produção escrita dos nossos alunos poderão nos trazer muitas informações sobre os conhecimentos que ainda precisam construir para produzir textos mais coerentes. Para isso, é importante que adotemos a visão do texto “*como unidade básica de investigação*” (FLORES; KARNOP; GEDRAT, 2006, p. 19) e não só como um conjunto de palavras ou frases isoladas

Nesse artigo, apresentarei os resultados iniciais de um projeto piloto de análise de produções escritas em língua espanhola, de alunos de Letras, de uma universidade pública do nordeste. O projeto foi desenvolvido com a finalidade de observar como os alunos, da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, estão articulando as ideias em seus textos e interpretar as adequações e inadequações relacionadas às regras de progressão temática e uso dos elementos coesivos.

Esses dados nos possibilitarão repensar o ensino de produções de texto em língua espanhola e direcioná-lo a uma perspectiva mais discursiva. Acredito que o ensino das estratégias de progressão textual e o uso adequado dos elementos de coesão e marcadores do discurso poderão, de fato, ajudar os alunos de língua espanhola a produzir textos mais coerentes.

Como ponto de partida, apresentarei uma revisão teórica sobre algumas concepções construídas em torno da complexidade do ato de escrever e, posteriormente, tratarei dos conceitos acerca das estratégias de progresso temática e do uso dos elementos coesivos, no estabelecimento da coerência textual. No item referente ao desenvolvimento da pesquisa, será exposta a metodologia, a análise de dados os resultados iniciais do projeto piloto desenvolvido.

1 DISCUSSÃO TEÓRICA

1.1 A PRODUÇÃO ESCRITA: UMA ATIVIDADE COMPLEXA E DESAFIADORA

A escrita é uma atividade complexa que requer conhecimento e esforço. Segundo Blancafort e Valls (2007), o ato de escrever exige do escritor uma sobrecarga cognitiva considerável para organizar as ideias, controlar a adequação dos elementos linguísticos e inserir, no texto, elementos do contexto pessoal, cognitivo e intencional. As autoras ainda acrescentam que “cada situação nova de produção ou de interpretação supõem um esforço

de adequação que requer leitura, reflexão, provas, revisões” (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 68, tradução nossa)².

Diferentes operações mentais entram em jogo no processo de produção escrita. Flower e Hayes (1980 apud BLANCAFORT; VALLS, 2007, tradução nossa) apresentam um modelo de três principais processos e um monitor que os regulam: (i) o processo da planificação, que se refere à geração de ideias e sua organização; (ii) o processo de textualização, que traduz os conteúdos mentais em elementos da língua; (iii) o processo de revisão, que implica operações retroativas da linguagem. (FLOWER; HAVES, 1980, apud BLANCAFORT; VALLS, 2007). O primeiro processo abarca conteúdos da memória, do contexto pragmático e a definição dos objetivos da escrita. O segundo, por sua vez, refere-se às escolhas lexicais, semânticas, morfosintáticas e ortográficas. E o terceiro tem como foco a avaliação do desenvolvimento do processo da escrita e os seus resultados.

A complexidade da escrita engloba também fatores psicológicos. A ausência do leitor durante a produção escrita exige estratégias de elaboração da informação distintas da comunicação oral, pois “o texto concentra em si mesmo as referências contextuais para ser interpretado adequadamente”³ (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 69). Na concepção das autoras, a comunicação ganha outro ritmo no contexto, fazendo-se mais lenta e a distância, pois são ativadas operações mentais distintas da interação oral. O principal motivo é a ausência do contexto espontâneo, onde se dá a comunicação oral.

A ausência do contexto espontâneo na produção escrita dificulta a atividade de produção de sentidos e obriga ao escritor a empregar estratégias inferenciais na construção das ideias do texto. Segundo Marcurchi (2008), a produção e compreensão de textos não se reduzem à simples tarefa de codificação e decodificação, mas pressupõem um complexo processo de produção de sentido a partir de atividades inferenciais. Assim sendo, quando há inadequações no processo de textualização dos textos produzidos quer dizer que houve ausência de informações necessárias, de contextualização de dados e falhas no processo de linearização ou relações lógicas informativas.

Na concepção de Koch (2002), é preciso que o escritor tenha um “*projeto de dizer*” para o texto que produzirá. O “produtor/ planejador”, como a autora refere-se ao escritor, precisa propiciar a construção dos possíveis sentidos do seu texto, a partir de uma série de estratégias de organização e sinalizações textuais, tais como os indícios, marcas e pistas

² “Cada situación nueva de producción o de interpretación supone un esfuerzo de adecuación que necesita lectura, reflexión, pruebas, revisiones.”

³ “el texto concentra en si mismo el haz de referencias contextuales necesarias para ser interpretado adecuadamente.”

textuais. As estratégias de organização e sinalizações representam as escolhas que os escritores fazem para guiar a leitura em direção ao sentido que pretendem dar ao texto. Tais escolhas são feitas com o objetivo de “estabelecer limites quanto às possíveis leituras.” (KOCH, 2002, p. 19).

A coerência e a coesão são dois fatores importantes no processo da construção do sentido do texto. Para que um texto possa ser compreendido, é importante que suas mensagens estejam bem vinculadas e organizadas, por meio dos mecanismos de coesão. Isso significa dizer que “a coesão é um mecanismo que ajuda o leitor a construir a coerência do texto.” (FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006, p. 24). Segundo os autores, o leitor estabelece a coerência de um texto relacionando os elementos linguísticos nele presentes.

1.2 A COERÊNCIA E A COESÃO: IMPORTANTES FATORES DA TEXTUALIDADE

A textualidade, entendida como o processo de produção e construção do sentido dos textos, é alcançada a partir da compreensão do modo como palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos são construídos e organizados no texto. Essa estruturação diz respeito à coerência e coesão textual. Na concepção de Flores; Karnopp; Dóris (2006) é possível encontrar o (s) sentido (s) do texto, ou seja, a coerência, por meio da compreensão da cadeia de elementos coesivos.

Segundo Fávero (1991), a coesão é estabelecida a partir da relação entre elementos linguísticos e enunciados de um texto, enquanto a coerência:

refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos. (FÁVERO, 1991, p. 10)

Os conceitos de coerência e coesão também são trabalhados por Blancafort e Valls (2007). Para as autoras, a coerência é um conceito mais amplo do que a coesão, referindo-se ao significado do texto em sua totalidade. A coerência engloba “tanto as relações das palavras com o contexto, quanto às relações entre as palavras no interior do mesmo texto”. A coesão, por sua vez, cuida das “relações particulares e locais que se dão entre os elementos linguísticos do texto”⁴. (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 212, tradução nossa).

Fávero (1991) propõe três tipos de classificação de coesão: referencial, recorrencial e sequencial *stricto sensu*. “... A coesão referencial pode ser obtida por *substituição* e por

⁴ “tanto las relaciones de las palabras con el contexto, como a las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto...” “...relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos del texto.”

reiteração” (FAVERO, 1991, p. 19). Segundo a autora, a substituição ocorre quando um elemento é retomado ou precedido por uma *pro-forma*. “As pro-formas podem ser pronominais, verbais, adverbiais, numerais”. (FAVERO, 1991, p. 19). Por exemplo: Tenho um carro. *Ele* é verde (pro-forma pronominal). A reiteração refere-se ao processo de repetição de expressões no texto, já referidas. Por exemplo: A criança estava cansada. A *criança* não queria sair. Essas repetições podem ser do mesmo item lexical (como o exemplo anterior), de sinônimos (meu gato está preso. O *felino* é assustado) ou de hiperônimos (Adoro carne. *Picanha* é a minha preferida) e hipônimos (Ana comprou a *moto*. O *veículo* estava impecável).

A coesão recorrencial tem como função levar adiante o discurso (FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006). Segundo Brown e Yule (1983), a coesão recorrencial pode se constituir como “um meio de articular a informação nova (aquela que o escritor/ locutor acredita não ser conhecida) à velha (aquela que acredita ser conhecida ou porque está fisicamente no contexto ou porque já foi mencionada no discurso).” (BROWN; YULE, 1983, p.154 apud FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006, p. 39). A coesão recorrencial pode se dar por meio da recorrência de termos, paralelismo, paráfrase e recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais. Na recorrência de termos se fazem presentes as funções da ênfase e intensificação. Exemplo: “Pedro pedreiro, pedreiro esperando o trem que já vem, que já vem, que já vem, que já vem” (CHICO BUARQUE DE HOLANDA citado por FÁVERO, 1991, p. 27). O paralelismo, por sua vez, ocorre quando elementos do texto são reutilizados, mas com conteúdos distintos. É o que ocorre no exemplo abaixo:

“Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor”
(BANDEIRA, 1958, p. 218, apud FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006, p. 42)

Na paráfrase, o todo ou parte de um texto é reformulada com a finalidade de restaurar um texto fonte (FÁVERO, 1991). Exemplo: Augusto é pai de Sophia. Sophia é filha de Augusto. Já os recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais englobam elementos de ritmo e recursos de motivação sonora. Segundo Fávero (1991), esses são recursos pouco pesquisados na linguística em geral. Veja-se o exemplo a seguir.

Vozes veladas, veludas vozes,
Volúpia dos violões, vozes veladas,
Vagam dos velhos vórtices velozes
Dos ventos vivas, vãs, vulcanizadas.
(CRUZ e SOUZA apud FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006, p. 43)

Por fim, a coesão sequencial *strictu sensu*, assim como a função recorrencial, tem como objetivo fazer o texto progredir (FÁVERO, 1991). O que a diferencia da recorrência, é que não retoma itens, sentenças ou estruturas. Essa coesão pode ser temporal ou por conexão. A sequenciação temporal pode ocorrer por meio da ordenação de elementos, ordenação ou continuação das sequências temporais, partículas temporais e correlação de tempos verbais. Podemos citar como exemplo da sequenciação temporal por ordenação de elementos os versos do poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade:

João que amava Teresa
que amava Raimundo
que amava Maria
que amava Lília
que não amava ninguém...
(CARLOS DRUMOND DE ANDRADE apud FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006, p. 44)

Na sequenciação temporal por ordenação ou continuação das sequências temporais, podemos citar como exemplo a seguinte frase: *Primeiro* vi o rio, *depois* vi o mar. Já as partículas temporais estão presentes na frase: Vou ao cinema hoje *à noite*. A correlação dos tempos verbais, por sua vez, pode ser ilustrada por meio do seguinte exemplo: *Pedi* que *fizessem* o exercício.

A compreensão das relações conectivas, frasais e sequenciais mencionadas é de extrema importância para a construção do sentido do texto, entretanto Flores, Karnopp e Dóris (2006) nos chamam a atenção para a questão de que há outros fatores que também ajudam a estabelecer a coerência textual:

Para que se efetive a construção de significados entre pessoas, é necessário que se utilizem três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico (da organização linguística), o conhecimento de mundo (construído ao longo de experiência de vidas) e o conhecimento da organização textual (convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos. (FLORES; KARNOPP; DÓRIS, 2006, p. 28)

Assim sendo, não basta relacionar elementos coesivos de um texto para construir o seu sentido. A atividade de compreensão do que está escrito requer conhecimentos que vão além da mera decodificação de palavras. Koch (2002) adota uma concepção interacional (dialógica) da língua e defende que a compreensão textual é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2002, p. 17). Nessa concepção, leitor e escritor são considerados *atores* e construtores sociais, enquanto o texto é visto como um *lugar* de interação. A atividade de construção de sentidos é realizada, portanto, a partir da

ativação de conhecimentos da língua, da forma de organização do texto e também da associação de conhecimentos acumulados durante a existência.

O conhecimento da forma como o texto está organizado, do uso e função dos elementos coesivos, associado ao conhecimento de mundo é o que contribuirá para a construção e compreensão da tessitura textual. Essa é desenvolvida por meio dos movimentos que autores utilizam para fazer com que o seu texto avance ou recue. Esse movimento recebe o nome de progressão textual (KOCH, 2002, p. 121) e será tratado, com mais profundidade, no próximo item.

1.3 A PROGRESSÃO TEXTUAL E SEUS DISPOSITIVOS

Koch (2002) compara a progressão textual com a atividade de tricotar, definindo-a como dois grandes movimentos: um de retroação e outro de prospecção. Esses dois movimentos são responsáveis pela criação da progressão textual, também conhecida como sequenciação.

Segundo Blancafort e Valls (2007), a progressão temática permite que a informação avance, de acordo com o seguinte modelo linear:

- 1) Parte-se de uma informação proposta e compartilhada que é ativada. Por mais nova que a informação introduzida pareça, o ponto de partida é algo conhecido a partir do qual se constrói uma linha de avanço.
- 2) Novos elementos que empurram adiante o conteúdo textual são incorporados, sem interrupções, nem demoras que ocasionem a perda do avanço discursivo.
- 3) Chega-se a um termo, a uma conclusão da linha informativa, necessária para que o texto se configure como tal.⁵ (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 230)

Na tentativa de compreender a dinâmica da informação e a forma como avança ao longo do texto, linguistas do Círculo de Praga como Danes, Mathesius e Firbas propuseram uma forma de entender como a informação é articulada, a partir de duas categorias: o *tema* e o *rema*. (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 230). O *tema* e o *rema* também são conhecidos como: o *dado* e o *posto*, o *conhecido* e o *novo*, o *velho* e o *novo*, o *dependente* e o *independente*. Combettes (1988 apud BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 230) inspirou-se nos linguistas do Círculo de Praga e apresentou os principais tipos de progressão temática,

⁵ 1- Se parte de una información presupuesta y compartida que se activa. Por nueva que parezca la información que se introduce, el punto de partida es algo conocido a partir de lo cual se construye una línea de avance. 2- Se van incorporando elementos nuevos que empujan hacia delante el contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea del avance discursivo. 3- Se llega a un término, a una conclusión de la línea informativa, necesaria para que el texto se configure como tal.

identificando o *tema* como a informação conhecida e o *rema* como a informação nova. Entre os principais tipos de progressão temática, são citados por Koch (2002): a progressão linear, a progressão de tema constante, por subdivisão, por subdivisão do rema e com salto temático:

1. Progressão linear: a informação introduzida é o tema e as informações novas que lhe são agregadas denominam-se remas. O rema e as novas informações que lhe são atribuídas convertem-se em um tema novo. Exemplo: Era uma vez uma velha senhora (tema). A senhora (tema) tinha quatro netos (rema). O neto (tema) mais velho tinha um cavalo (rema). O cavalo era muito valente (tema).
2. Progressão de tema constante: de um mesmo tema surgem remas diferentes. Exemplo: “A vaca é um animal vertebrado, mamífero e quadrúpede (tema). Ela nos fornece a carne e o leite (rema). Seu couro é aproveitado na fabricação de bolsas e calçados (rema)” (KOCH, 2002, p. 124)
3. Progressão de temas derivados: parte-se de um tema geral ou *hipertema*. Novos temas ou subtemas vão surgindo com os seus respectivos remas. (BLANCAFORT; VALLS, 2007, p. 230). Exemplo: O Brasil é o maior país da América do Sul (hipertema). A região norte (tema) é ocupada pela Bacia Amazônica e pelo Planalto das Guianas (rema). A região nordestina (tema) possui, em parte, o clima semi-árido (rema). A região sudeste é altamente industrializada (tema). A região sul recebeu grande número de imigrantes europeus (rema).
4. Progressão por subdivisão do rema: a informação nova é subdividida e dela surgem novos temas e remas. Exemplo:

Os pronomes ditos pessoais dividem-se em dois grupos. O primeiro é constituído pelos pronomes da pessoa, que nomeiam os sujeitos da enunciação; o segundo é o dos pronomes de não pessoa, que designam os seres a que os sujeitos fazem referência. (KOCH, 2002, p. 124)

5. Progressão com salto temático: um tema é apresentado com o seu respectivo rema. As informações novas que surgem são desenvolvidas com saltos temáticos. Exemplo: “Era uma vez um velho pescador. O pescador tinha três filhos. O mais velho era José. Dono de um talento invulgar, sempre conseguia tudo o que desejava. Até que um dia...” (KOCH, 2002, p. 125)

A compreensão da progressão textual e a utilização adequada dos elementos responsáveis para fazer a informação avançar é de extrema importância para produção e

construção do sentido do texto. Entretanto, Koch (2004) ressalta que é difícil encontrar um único tipo de articulação tema-rema, em um texto, embora determinados tipos textuais tendam a seguir um tipo de progressão temática. Nas palavras da autora:

A progressão com tema constante adapta-se com perfeição às sequências descritivas; a progressão com subdivisão do tema ou do rema é bastante apropriada às sequências expositivas ou argumentativas (*stricto sensu*). Já a progressão linear (inclusive a com salto temático) é comum a todos os tipos de textos, exercendo importante papel na estruturação textual. (KOCH, 2004, p. 93).

Para que um texto possa ser considerado coerente é preciso que as ideias apresentadas como informações novas sejam desenvolvidas. As grandes rupturas ou interrupções das informações causam incompreensões e dificuldades na construção do sentido do texto. Pesquisas e estudos (FERRERO, 1994; BELMONTE, 1997; ESTEBAN, 2006; CEREZO; MARTORELLI, 2004) comprovam que a falta de coerência presente em textos de alunos tem uma relação direta com a dificuldade de estabelecer a conexão entre frases e desenvolver as ideias. Essa discussão será apresentada com mais profundidade no próximo tópico.

1.4 A PROGRESSÃO TEMÁTICA EM PRODUÇÕES ESCRITAS

Segundo Belmonte (1997), a falta de coerência e conexão interna em produções escritas de alunos é um problema corrente. Na concepção da autora, “muitas vezes nos deparamos com redações que, embora estejam corretas do ponto de vista gramatical, globalmente não soam bem, já que não parece haver conexão entre as suas frases” (BELMONTE, 1997, p. 105, tradução nossa) ⁶.

Belmonte (1997), em sua pesquisa sobre a progressão temática nas composições escritas de alunos de espanhol como língua estrangeira, detectou os seguintes problemas de coerência textual nas produções analisadas: abuso da progressão de informação constante; abuso de temas que contêm informações muito gerais; abuso de orações existenciais, orações impessoais e orações subordinadas substantivas; ruptura da progressão temática linear; uso incorreto de remas vazios de informação real. No abuso da informação constante, Belmonte (1997) verificou que as produções escritas analisadas ficaram reduzidas a um mero listado de ideias sem desenvolver. No abuso de temas com informação muito geral, por sua vez, foi detectado o excesso de uso de pronomes pessoais

⁶ “muchas veces nos tropezamos con redacciones que, aunque estén correctas desde el punto de vista gramatical, globalmente no suenan bien, ya que no parece haber conexión entre sus frases.”

e demonstrativos. Já no abuso de orações existenciais, impessoais e substantivas, os alunos apresentaram a informação nova para o leitor no *rema*, deixando vazio o conteúdo do *tema* da oração. Os textos analisados apresentaram-se como um conjunto de informações e opiniões pessoais sem desenvolvimento. Na ruptura da progressão temática linear, os alunos introduziram um argumento no *rema*, não o desenvolveram e apresentaram, em seguida, outras informações diferentes. E, por fim, no uso equivocado de *remas* vazios de informação real, as produções apresentavam desconexão temática e rompimento coesivo.

Na opinião de Belmonte (1997), é importante detectar os problemas de organização textual das produções escritas dos alunos e tratá-los dentro de uma perspectiva discursiva. A autora enfatiza a importância de dar um tratamento didático específico às falhas da progressão textual, na sala de aula.

Cerezo e Ferrero (1994) também detectaram problemas similares aos da pesquisa de Belmonte, na investigação que fizeram sobre a progressão temática no discurso acadêmico. Nos textos analisados, as autoras observaram muitos casos em que o aluno apresentava o *hipertema*, sem o desenvolvimento das informações posteriormente apresentadas. As informações eram expostas numa estrutura de lista, sem introdução e desenvolvimento. Em outros momentos, Cerezo e Ferrero perceberam claramente a falta de preparação do texto produzido. Ideias eram expostas de forma desorganizada, com inconsistência de relações coesivas e anafóricas. Em outras produções analisadas, as autoras verificaram que os alunos estavam escrevendo a partir do conhecimento que tinham, sem considerar o possível leitor e partindo do pressuposto de que o professor adivinharia a sua intenção discursiva.

As autoras defendem o argumento de que é preciso “sistematizar uma didática de ensino do discurso escrito” (CEREZO; FERRERO, 1994, p. 8, tradução nossa)⁷, argumentando que é de fundamental importância ensinar aos alunos as estratégias de progressão textual e articulação dos elementos coesivos.

⁷ “Sistematizar una didáctica de discurso escrito”

2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.1 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida ao final do primeiro semestre de 2010 e teve como participantes a professora/pesquisadora e os alunos. O *corpus* utilizado para a realização da investigação foram seis produções escritas de alunos, da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, do curso de Letras, de uma universidade pública do nordeste. Antes do cursar a disciplina referida, é importante dizer que esses alunos já haviam estudado dois anos de Língua Espanhola, totalizando uma carga horária de 320 horas, subdivididas nas disciplinas de Introdução à Língua Espanhola e de Língua Espanhola 1 e 2.

O tema de produção textual proposto para ser desenvolvido foi lançado na metade da aula de estágio, ao término de um seminário da disciplina. Expliquei aos alunos que estava cursando uma disciplina de linguística de texto e gêneros textuais na Pós-Graduação e que precisava fazer um estudo sobre diferentes produções textuais em língua espanhola. Após o esclarecimento, seis, dos oito alunos que estavam presentes, disseram que poderiam participar da atividade. Os outros precisavam sair mais cedo e, por isso, não poderiam colaborar com a investigação.

O tema escolhido para a produção escrita foi “a vida acadêmica” e os alunos tiveram quarenta minutos para desenvolver um texto, com a extensão de 300 palavras, aproximadamente. O motivo da escolha desse tema é a facilidade e o pouco conhecimento prévio que demanda para o desenvolvimento das ideias. Em outras palavras, a vida acadêmica é uma experiência pela qual os alunos estão passando naquele momento. Representa um momento vivido e do qual, possivelmente, todos saberiam falar, já que não lhes foi concedido tempo para pesquisar sobre outro tema e prepará-lo. É importante esclarecer que esta pesquisa não possibilitou a preparação prévia do tema, pelo fato de ter também como objetivo a avaliação dos conhecimentos que os alunos traziam sobre a articulação do *tema* e do *rema* na progressão textual.

No momento da produção do texto, não foi permitida a consulta a dicionários e gramáticas, já que a pesquisa tinha também como finalidade analisar o que os alunos sabiam em relação ao uso dos elementos coesivos e articulação das informações na atividade de produção de textos em espanhol.

2.2 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada a partir de fragmentos dos textos em espanhol produzidos pelos alunos, tendo como referência as teorias da progressão temática e as regras de uso dos elementos coesivos em língua espanhola.

O modelo de análise de dados utilizado na pesquisa foi o mesmo empregado por Cerezo e Ferrero (1994) e Belmonte (1997). As três autoras desenvolveram pesquisas sobre a progressão textual em produções escritas de língua espanhola, analisando a articulação entre *tema* e *rema*, a partir de exemplos de fragmentos adequados e inadequados, das produções escritas de alunos.

Em primeiro lugar, serão apresentados fragmentos dos textos analisados que demonstram o domínio dos alunos quanto à articulação *tema-rema*. Nesses exemplos, é possível observar que houve a preparação do tema a ser desenvolvido e a preocupação em expor, de forma clara e bem articulada, os argumentos apresentados.

No exemplo 1, o aluno apresenta a informação nova no primeiro período construído e, no período posterior, argumenta sobre a informação anteriormente defendida, por meio de exemplos. O aluno utiliza adequadamente o elemento de coesão “*pero*” (mas) para apresentar ideias adversativas. O texto traz inadequações gramaticais e lexicais, mas os argumentos estão bem articulados.

1. *“Creamos muchas expectativas cuando entramos para la universidad, pero percibimos que es un mundo totalmente diferente de aquel que estábamos acostumbrados. Deparamos con profesores que tienen una metodología que no condiz con lo que ellos mismos enseñan, la falta de instructura, entre otros...”*⁴

No segundo exemplo, o aluno expõe o tema e utiliza o elemento de coesão “*es decir*” (quer dizer) de forma adequada para ilustrar a ideia anteriormente defendida. Em seguida, apresenta uma contradição no argumento por meio do emprego, também correto, da conjunção “*pero*” (mas). Como no exemplo anterior, também aparecem no fragmento inadequações gramaticais e lexicais, mas as ideias estão bem desenvolvidas.

2. *“Es el momento de aprender varios conocimientos, de construcción de identidad, es decir, cuando llegamos en la universidad tenemos nuestras opinioes formadas, pero nos confrontamos con muchas realidades no vista hasta el momento...”*

⁴ Todos os exemplos aqui citados foram transcritos conservando a ortografia dos textos originais.

No exemplo 3, o aluno não utiliza nenhum elemento de coesão, mas articula as informações do primeiro período e do segundo de forma adequada. O uso de um articulador de coesão explicativo: “*pues*” (pois), “*ya que*” (já que), “*puesto que*” (tendo em vista que), entre o 1º e 2º períodos poderia, entretanto, articular melhor os argumentos apresentados, já que o segundo período tem como objetivo explicar o primeiro. Na produção há apenas uma inadequação lexical: “*mudança*” ao invés de “*cambio*” (transformação).

3. *“Es el momento de reflexión, de mudança de postura, de más responsabilidad. La vida académica exige tiempo de dedicación y compromiso.”*

Os três exemplos de fragmentos apresentados enquadram-se na categoria da progressão temática de tema constante. O *tema* é exposto e dele surgem outros *remas*. Vejamos, novamente, os exemplos:

1. *“Creamos muchas expectativas cuando entramos para la universidad (tema), pero percibimos que es un mundo totalmente diferente de aquel que estábamos acostumbrados (rema). Deparamos con profesores que tienen una metodología que no condiz con lo que ellos mismos enseñan (rema), la falta de instructura (rema), entre otros...”*
2. *“Es el momento de aprender varios conocimientos, de construcción de identidad (tema), es decir, cuando llegamos en la universidad tenemos nuestras opinioes formadas, pero nos confrontamos con muchas realidades no vista hasta el momento (rema)...”*
3. *“Es el momento de reflexión, de mudança de postura, de más responsabilidad (tema). La vida académica exige tiempo de dedicación y compromiso (rema).”*

Agora serão expostos os fragmentos dos textos que apresentaram problemas com relação à articulação tema-rema e indequações quanto à utilização de marcadores discursivos.

1. *“La vida académica es muy esperada o mismo hasta muy cobrada por algunas personas. La mia puedo decir, aconteció de forma inesperada, más todavía creo que*

está ocurriendo de forma agradable apesar, de toda correria y dificultades, principalmente para mi que tiene días que salgo de casa a las 10.30 de la mañana y llego a las 1.00 del otro día.”

Nesse fragmento, o aluno apresenta um tema com informação geral, faz saltos temáticos e expõe novos argumentos, sem o desenvolvimento das ideias apresentadas. A informação geral exposta diz respeito à estrutura “*algunas personas*” (algumas pessoas). Nada é dito sobre o motivo que leva a vida acadêmica ser um momento muito esperado e cobrado na vida de algumas pessoas. Após a explicitação desse tema, o aluno cita um exemplo pessoal: “*La mia puedo decir, aconteció de forma inesperada, mas todavía creo que está ocurriendo de forma agradable*” (A minha posso dizer, aconteceu de forma inesperada, mas ainda acredito que está ocorrendo de forma agradável). Nesse exemplo, o aluno emprega o marcador contrastivo “mas” entre os argumentos “*inesperada*” (inesperada) e “*agradable*” (agradável), com a intenção de torná-los ideias opostas, sem nenhuma justificativa ou explicação. Posteriormente, há outro salto temático para o período “*apesar, de toda correria y dificultades...*” (apesar, de toda correria e dificuldades), com o uso inadequado do marcador contrastivo “*apesar, de*” (a pesar de), separado por vírgulas. O aluno tentou construir uma frase intercalada separando o conector: “*apesar, de toda correria y dificultades, principalmente para mi que tiene días que salgo de casa a las 10.30 de la mañana y llego a las 1.00 del otro día*” (apesar, de toda correria e dificuldades, principalmente para mi que tem dias que saio de casa às 10.30 da manhã e chego à 1.00 do outro dia).

2. “*La vida académica, o mejor, la qualidade de la vida académica, depende mucho del ritmo de la vida de cada uno, lógico que el interés y el esfuerzo conta. Hay otro factor determinante, la estrutura de la universidad, y eso remete hasta los autos que llevan los estudiantes. Después de un día cansado, no es fácil llegar a la universidad y no tener clase por ejemplo, sino tener, pero la clase no ser provechosa. La vida académica es una fase, muy buena, donde la mayoría hace amigos, entran en movimientos, desenvuelven algun trabajo.*”

No segundo fragmento, o aluno apresenta o tema da qualidade da vida acadêmica e a influência do interesse e esforço, mas não desenvolve os argumentos expostos. Há interposição de informações no *rema*: “*lógico que el interés y el esfuerzo cuentan*” (lógico que o interesse e esforço contam), sem justificativas ou explicações, ou seja, não há

desenvolvimento dos argumentos inicialmente expostos. Observa-se também a presença do salto temático entre o primeiro período “*la vida académica...*” (a vida acadêmica) e o segundo “*... hay outro factor determinante...*” (há outro fator determinante) e, conseqüentemente, a ruptura da progressão temática linear. O aluno argumenta sobre a estrutura da universidade, relacionada aos meios de transportes usados pelos estudantes e, logo depois, discute sobre a dificuldade de chegar à universidade, depois de um dia cansativo, e não ter aulas. Percebe-se que não há nenhuma relação entre os argumentos: meios de transportes, o dia cansativo e a ausência de aulas. Outra vez, informações novas são introduzidas, sem a articulação argumentativa. Na opinião de Belmonte (1997), esses saltos temáticos indicam que o aluno não elaborou um esquema prévio de ideias para a realização da produção escrita, preferindo optar pela improvisação.

3. “*Para nosotros, estudiantes de los cursos de graduación, la vida académica es muy agitada tenemos que hacer muchas cosas y lo tiempo no es suficiente, pero a mi me gusta. Las universidades deberían ofrecer más materiales para los alumnos como: más livros en las bibliotecas; más ordenadores etecetera. Con esto la vida de los estudiantes se quedaría más fácil*”

No terceiro fragmento, o aluno inicia a sua produção com o enunciado “*Para nosotros, estudiantes de los cursos de graduación, la vida académica es muy agitada tenemos que hacer muchas cosas y lo tiempo no es suficiente*” (Para nós, estudantes dos cursos de graduação, a vida acadêmica é muito agitada temos que fazer muitas coisas e o tempo não é suficiente). Observa-se a presença de uma inadequação discursiva entre “*agitada*” (agitada) e “*tenemos*” (temos). Entre essas duas palavras, o aluno deveria ter empregado um ponto final ou um marcador causal (“*pues*” (pois), “*porque*” (porque), “*ya que*” (já que), “*puesto que*” (tendo em vista que)...). Percebe-se, portanto, a falta de relação coesiva entre os argumentos inicialmente apresentados.

O marcador contra-argumentativo “*pero*” (mas) é utilizado corretamente no estabelecimento da contradição entre o enunciado “*la vida académica es muy agitada tenemos que hacer muchas cosas y lo tiempo no es suficiente*” (a vida acadêmica é muito agitada temos que fazer muitas coisas e o tempo não é suficiente) e “*pero a mi me gusta*” (mas eu gosto). Entretanto, o aluno não explica o motivo que o faz gostar da vida acadêmica, realizou um salto temático, com a apresentação de um novo argumento “*Las universidades deberían ofrecer más materiales para los alumnos...*” (As universidades deveriam oferecer mais materiais para os alunos). Novamente, notamos a presença da ruptura da progressão linear. Além desse problema, o aluno não utiliza a pontuação em

vários momentos da sua produção: “*alumnos como*” (alunos como), “*ordenadores etecetera*” (computadores etc), “*Con eso la vida*” (com isso a vida).

4. “*La vida académica es necesaria para una formación profesional pero hay muchas personas que empezaron la vida académica y no hacen el curso hasta el final. Talvez porque se ponen desmotivados con las exigencias hechas por los profesores y por no indentificarse con el curso. Las exigencias son muchas los alumnos se quedan sobrecargados con muchas asignaturas y muchas cosas para estudiar.*”

No fragmento 4, o aluno faz o uso adequado da progressão linear e não realiza saltos temáticos, porém utiliza de forma inadequada os marcadores coesivos: entre “*profesional*” (profissional) e “*pero*” (mas) deveria haver uma vírgula, separando a argumentação da contra-argumentação; o primeiro e o segundo parágrafos não poderiam estar separados, já que o enunciado “*talvez porque se ponen desmotivados*” (Talvez porque ficam desmotivados) justifica o argumento anterior “*hay muchas personas que empezaron la vida académica y no hacen el curso hasta el final*” (há muitas pessoas que começaram a vida acadêmica e não fazem o curso até o final).

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada possibilitou-me comprovar que os alunos de espanhol da universidade investigada apresentam dificuldades relacionadas ao uso dos elementos coesivos e articulação das ideias do texto. Das seis produções escritas analisadas, somente três fragmentos de duas delas estavam adequados às regras da progressão textual. Os alunos introduziram o discurso com a apresentação de um tema e dele surgiram os remas, dando desenvolvimento às ideias iniciais.

Vários foram os fatores que contribuíram para a falta de coerência nos demais fragmentos analisados. Entre eles podemos citar: os saltos temáticos, a falta de pontuação adequada, a falta ou uso inadequado de elementos coesivos e ruptura da progressão temática linear.

Observei também que não há uma relação entre a facilidade do tema proposto e o sucesso no desenvolvimento da argumentação. Os dados da pesquisa evidenciaram que o título “a vida acadêmica”, sugerido para a produção escrita, não garantiu o êxito na adequação da articulação dos argumentos expostos. Assim sendo, mesmo com a tarefa de discorrer sobre um tema fácil, os alunos apresentaram dificuldades para desenvolver os

argumentos. Propor a atividade de escrita a partir de um tema conhecido, portanto, não mostrou ser a solução para as dificuldades em relação à produção do sentido do texto.

Os resultados da pesquisa mostraram que a falta de conhecimento sobre a forma como as informações podem ser articuladas em um texto e as falhas decorrentes uso adequado dos elementos de coesão contribuíram para o surgimento de problemas relacionados à incoerência nos textos analisados. Além disso, os dados revelaram uma maior frequência no emprego do elemento coesivo “*pero*” (mas), em detrimento dos demais. Esse fato pode levar à hipótese de que os alunos pesquisados também desconhecem exemplos de outros tipos de elementos coesivos que poderiam utilizar em seus textos.

Assim sendo, considero de fundamental importância que os professores ensinem as estratégias de produção textual tendo como referência as teorias da progressão temática e as regras de uso dos mecanismos de coesão, pois ensino restrito à produção e correção da estrutura linguística não traz muitas contribuições para o desenvolvimento da coerência textual.

Um dos caminhos que os docentes universitários poderiam seguir, no sentido de auxiliarem seus alunos a aprenderem a produzir textos mais coerentes, seria o de desenvolver um trabalho a partir do ensino explícito das estratégias de progressão temática e uso de marcadores coesivos, na produção de textos em língua espanhola.

Atividades direcionadas à leitura de textos de diferentes gêneros também podem auxiliar na produção escrita mais adequada e coerente. Se o professor pretende trabalhar, por exemplo, com a produção de textos narrativos, é interessante que proporcione aos seus alunos mostras de poemas, contos, fábulas, crônicas narrativas e discuta, durante as aulas, sobre as informações discursivas presentes naqueles textos.

O ensino da leitura crítica, consciente e direcionada à percepção das estratégias que os autores utilizam para estabelecerem a progressão temática em seus textos e os mecanismos discursivos que apresentam para introduzir, desenvolver, concluir e defender os seus argumentos pode ser o caminho mais adequado em direção à produção escrita mais coerente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

BELMONTE, M. I. Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE. *ASELE. Actas VIII*, 1997. Disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ee/asele/pdf/08/08_0103.pdf> Acesso em: 11 jun. 2010.

BLANCAFORT, H.; VALLS, A. *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 2007.

CEREZO; E. A; FERRERO, C. L. La progresión temática en el discurso académico. In: *Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada AESLA. Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1994. p. 1-8. Disponível em: <http://www.upf.edu/pdi/df/carmen_lopez_ferrero/aesla.pdf> Acesso em: 27 out. 2010.

COMAS, D. La expresión escrita. In: LOBARTO, J; GALHARGO, I. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Alcobendas; Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2004. p. 917- 982.

ESTEBAN, F. *Cómo evaluar la progresión temática*. Didáctica Reflexión, 2006. Disponível em: <http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=295&Itemid=55&lang=es> Acesso em: 11 jul. 2010

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FLORES, O. (Org.); KARNOPP; L.; GEDRAT; D. *Teorias do texto e do discurso*. Canoas: ULBRA, 2006.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARTORELLI, A. Operadores argumentativos em Língua Espanhola. In: SILVA, R.; ESPÍNDOLA, L. *Argumentação na língua*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004. p. 85-110.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

Recebido em 23 de agosto de 2010.

Aceito em 20 de outubro de 2010.