



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Gonçalves, Fabíola; Dias Borges, Maria da Graça Bompastor  
Coerência textual: um estudo com jovens e adultos  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 29-40  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816105>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Coerência Textual: Um Estudo com Jovens e Adultos

Fabiola Gonçalves<sup>1</sup>

Maria da Graça Bompastor Borges Dias<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Pernambuco

---

### Resumo

A coerência é um fenômeno lingüístico responsável pela construção de sentido que garante a interpretação de textos. Investigações conduzidas pela psicologia cognitiva têm investido esforços no exame da coerência em textos produzidos por aqueles que recebem o texto. Este estudo examinou se o estabelecimento da coerência textual está relacionado ao processo de leitura e da escrita com jovens e adultos, em processo de alfabetização, em uma situação de produção oral. Quinze indivíduos, com idades entre 15 e 45 anos, matriculados no 1º e 2º ciclos da Educação Básica de Jovens e Adultos de uma escola pública, foram solicitados a produzir oralmente uma história original. As histórias foram analisadas em função de indicadores específicos, agrupados em um sistema de análise, o qual expressa níveis distintos acerca do estabelecimento da coerência textual nos dois ciclos foram realizadas. Os resultados obtidos corroboram estudo realizado com crianças. Há indicadores mais fáceis de serem estabelecidos do que outros. Pode-se argumentar que a escolaridade contribui para o estabelecimento da coerência textual em histórias.

*Palavras-chave:* Coerência de texto; produção oral de histórias; processo de alfabetização.

### Text Coherence: A Study with Youths and Adults

### Abstract

Coherence is a linguistic phenomenon responsible for meaning construction which assures the understanding of texts. Investigations led by cognitive psychology, have invested efforts on the analysis of coherence from texts produced by those who receive the text. This study examined if the establishment of textual coherence is related to the reading and writing amidst youths and adults, in literacy process, in a situation of text production. Fifteen to 45-year-olds, enrolled in the 1st and 2nd cycles of Basic Education for Youths and Adults at a public school, were individually requested to produce an original. The stories were analyzed according to specific indicators, contained in an analysis system, which expresses distinct levels concerning the establishment of coherence. Comparisons among the cycles were carried out to reinforce a study performed with children. There are some indicators easier to be established than others. It can be argued that formal education contributed to the establishment of coherence in stories production.

*Keywords:* Text coherence; oral production of stories; literacy process.

---

A língua escrita tem funções bem definidas nas sociedades e se manifesta através de diferentes registros. A variedade de contextos sociais envolve uma infinidade de textos que versam sobre os mais diferentes conteúdos e que são organizados de modos distintos e característicos.

Os diferentes gêneros de texto podem ser considerados um fenômeno cognitivo e social. Na perspectiva cognitiva,

Na perspectiva social, a língua escrita é utilizada para caracterizar qualquer discurso, seja oral ou escrito, etc. Para Bakhtin (1986, citado por Silva, 1998), um componente essencial de qualquer discurso é de dois tipos: secundários e primários, os quais têm origem

que o distingue de outros gêneros de textos. Um gênero narrativo (Ex.: história) não possui as mesmas características e organização que um gênero epistolar (Ex.: carta). Para cada gênero existem relações internas características denominadas estruturas do discurso.

De acordo com Tannen (1982), as diferenças estruturais entre textos deveriam ser atribuídas não tanto a diferenças gerais entre fala e escrita, mas a diferença de gênero e registro que dependem dos objetivos comunicativos do narrador (falante ou escritor) e do contexto da comunicação. Não se escreve uma carta usando a mesma organização lingüística e os mesmos componentes estruturais de uma história. Assim sendo, o texto é muito mais do que uma simples seqüência de enunciados. Cada estilo de texto envolve conteúdo, função social, organização lingüística e componentes estruturais específicos que o definem e o diferenciam dos demais.

Em geral, a escola não tem contribuído para que os alunos tenham uma concepção de linguagem escrita como uma forma de comunicação, e nem tampouco como instrumento para apropriação de outros conhecimentos escolares. Os usos e funções da língua escrita no contexto escolar diferem acentuadamente dos usos sociais que a língua escrita tem no cotidiano de uma sociedade letrada. No contexto escolar a língua escrita é tratada como:

uma entidade abstrata, sem razão social que extrapole os objetivos puramente acadêmicos, retirando seu significado funcional. Os usos escolares da escrita parecem ser bastante restritos, ignorando sua dimensão comunicativa e menosprezando o seu papel como instrumento através do qual o indivíduo leitor tem acesso a outros conhecimentos. (Spinillo & Roazzi, 1988, p. 82)

Os alunos da Educação Básica de Jovens e Adultos já possuem uma experiência ampla com a língua escrita, embora ainda não a dominem. Considerando, então, o papel que a escola tem na formação desse aluno leitor/escritor, o presente estudo examinou, a partir da habilidade de

Como mencionado, uma análise desta questão envolve tanto um enfoque cognitivo como social. A presente investigação a ênfase recai sobre o enfoque social, que isto signifique negar o papel crucial de fatores envolvidos no desenvolvimento acerca do estabelecimento da coerência.

### **Coerência e Coesão Textuais**

A textualidade é um fenômeno linguístico que constitui a partir da coerência e da coesão. Os textos veiculados nas práticas sociais são produzidos e inseridos. Neste sentido, mesmo a coesão é o principal alvo de interesse do presente estudo, sendo aqui uma apresentação sumária de algumas ideias a partir do referencial teórico da Lingüística de Texto, com ênfase nas relações existentes entre a coesão e coerência.

A comunicação entre usuários da língua ocorre não apenas através de frases isoladas, o homem se comunica através de textos e existem diversos fenômenos linguísticos que podem ser explicados no interior do texto. Tannen (1988) salientam que os lingüistas procuram explicar as gramáticas textuais por causa das lacunas deixadas pelas gramáticas de frase, no que se refere à co-referência, à pronominalização, à organização dos artigos, à ordem das palavras no enunciado, à estrutura tópico-comentário, à entoação, às relações entre frases não ligadas por conjunções, à concordância verbal e verbalis” (p. 12), e outros. Para as autoras, a coerência depende do texto ou do contexto para que possa ser devidamente explicados.

Os trabalhos sobre coesão e coerência têm se restringido à esfera dos estudos lingüísticos. Muitas pesquisas desenvolvidas por muitos estudiosos abordam uma série de elementos imprescindíveis para a compreensão da interação comunicativa.

Paralelamente a isso, surge, nos trabalhos de muitos autores, uma visível necessidade de integração de conhecimentos representantes da teoria do texto (Bakhtin, 1984; Derrida, 1984; Paul de Man, 1984).

mecanismos de coesão não fariam do texto um texto. Eles afirmam que o texto prescinde de um certo grau de coerência para estabelecer o envolvimento dos vários componentes interpessoais com outras formas de influência na situação de fala. Neste sentido “A coesão é interna (lingüística) e a coerência, externa, pois diz respeito aos contextos de situação” (p. 30).

Widdowson (1978) destaca a dimensão pragmática ao conceituar a coerência. O autor afirma ser a coesão o processo através do qual as frases ou partes são conectadas para garantir o desenvolvimento proposicional, revelando-se através de índices formais sintáticos, sem apelo ao pragmático, ou seja, a coesão está ligada aos aspectos gramaticais. Ao passo que a coerência está diretamente ligada ao desenvolvimento dos atos ilocucionais, por meio das proposições, possibilitando a dedução das ligações proposicionais implícitas, a partir de uma interpretação dos atos ilocucionais. Ao conceituar a coerência, a dimensão pragmática é destacada pelo autor, ou seja, a situação de fala entre os interlocutores é relevante para a construção de sentido no texto.

Para Beaugrande (1996), o texto é um sistema constituído por um conjunto de elementos inter-relacionados. Tais elementos mostram as opções realizadas por um usuário a partir da virtualidade do sistema lingüístico. Sendo assim, o texto é um sistema real constituído por procedimentos específicos de manipulação de um sistema virtual. Para o autor, a análise da coerência, dentro de uma visão global da interação comunicativa, passa a envolver, necessariamente, desde as virtualidades do código até os efeitos de sentido obtidos pelas atualizações discursivas, considerando-se os aspectos cognitivos e o uso predominantemente argumentativo da linguagem.

Para Marcuschi (1983), a coesão está relacionada à estrutura superficial do texto e à sua organização linear sob o aspecto estritamente lingüístico. Ao passo que a coerência é o produto de uma conexão conceitual-cognitiva e estruturação do sentido, a qual, em geral, manifesta-se

Koch e Travaglia (1999) co se estabelece na interação, na i comunicativa entre dois usuários a coerência como uma continui no texto, resultando numa conex os elementos do texto. Este pro fatores lógicos, depende de fato Ou seja, há uma interligação en operantes dos usuários, os qua à medida que possibilitam cr face do conhecimento de mun o que levaria a compreensã interpessoais (formas de influ de fala, as intenções comunic evidenciando a importância d coerência na construção de se

Segundo Koch e Travaglia ( à seqüência lingüística, enter textualidade aquilo que conver em texto e não em um amontoa é percebida como texto quando de percebê-lo como uma unida

De acordo com as conce fenômeno da coerência textu através do princípio de int abrangendo diversos fatores: interacionais. A coerência d constituem a estrutura superf se organizam na seqüência ling

A coerência abrange, além fatores de ordem diversas, tais c conhecimento de mundo, c situacionalidade, informativ intencionalidade e aceitabilidad funcionam como pistas para mundo e dizem respeito à rela texto e o seu contexto. Esses ele se obter a coerência mas não

do texto, enquanto que a cadeia conceitual abrangeria todo o texto.

Van Dijk (1981) ressalta a relação dos elementos lingüísticos com o pragmático, apresentando a importância dos traços lingüísticos do enunciado, em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico/lexical, sintático/semântico) para apreender os atos de fala realizados e, portanto, estabelecer a coesão pragmática.

A coerência se constitui ao mesmo tempo em termos semânticos, pragmáticos, e sintático (lingüística e gramatical). Neste sentido, a coesão e a coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão textual; a coerência se estabelece na interlocução.

Para Koch e Travaglia (1999), o conhecimento de mundo resulta de aspectos socioculturais estereotipados. O processo de armazenamento na memória não ocorre de forma isolada, sua organização e representação na mente são realizadas através de unidades completas de conhecimentos estereotipados, denominados de conceitos e modelos cognitivos globais.

É o conhecimento de mundo que favorece o processo de compreensão que se realiza por meio da construção do mundo textual, da articulação entre os elementos do texto e do estabelecimento da continuidade de sentido. Assim, o conhecimento de mundo ou saber enciclopédico se constitui em um dos fatores responsáveis pela construção de sentido e, consequentemente, pela coerência textual.

Os modelos cognitivos são, em geral, aprendidos através da experiência diária. Além do conhecimento de mundo existe também o conhecimento científico, aprendidos nas escolas e nos livros. Mas para que se possam estabelecer a coerência textual, é necessário que haja uma correspondência entre o conhecimento ativado através do texto e o conhecimento de mundo.

Os modelos cognitivos propostos por Beaugrande e Dressler (1997) envolvem *frames*, *scripts*, planos, esquemas e superestruturas ou esquemas textuais. Estes são responsáveis pelo processo de correspondência entre o

causalidade e proximidade temporal, as superestruturas ou esquemas textuais e o conhecimento armazenados na memória e os diversos tipos de textos, adquiridos à medida que se tem contato com esses tipos e faz-se com eles.

Já o conhecimento partilhado é o conjunto de conhecimentos que os indivíduos têm em comum de determinados textos, estando relacionados pela qual o indivíduo constrói o sentido e a integração entre informações novas e antigas.

Neste sentido, caso o texto contenha informação conhecida não realiza o processo comunicativo; se apresentar somente informação o interlocutor não consegue estabelecer a comunicação. Sendo assim, Koch e Travaglia (1999), e Dressler (1999) ressaltam o papel fundamental do conhecimento partilhado para a construção de sentido, o qual se revela-se em seqüências conversacionais e na resposta em que esta não tem ligação direta com o conteúdo explícito.

Segundo Beaugrande (1997), a situação, a intencionalidade e aceitabilidade, a inferência e a intertextualidade são fatores pragmáticos que influenciam o processo de estabelecimento da coerência.

A situacionalidade refere-se ao contexto que tornam um texto essencial em uma situação de comunicação corrente ou passível de ser compreendida, a intencionalidade como a aceitabilidade e a inferência se constituem através do princípio de que os interlocutores, pois quem produz um texto tem a intenção de que este seja compreendido e espera que o mesmo faça sentido. Já a inferência diz respeito ao grau de novidade e previsibilidade em um texto, podendo, por isso, dificultar a compreensão do texto. A intertextualidade refere-se a diversas maneiras pela quais a produção e a interpretação de um texto dependem do conhecimento prévio

auxiliares indispensáveis à coerência semântica do texto. O nível estilístico, que se constitui nas características lingüísticas de um referido tipo de texto. E por último, o pragmático, o qual está relacionado à função comunicativa na qual o texto encontra-se inserido, caracterizados pelos atos de fala entre os interlocutores.

Os autores considerados enfatizam que a coerência constitui-se, em grande parte, no nível macro-textual. Van Dijk (1973) e Van Dijk (1971, 1977, citados em Fávero & Koch, 1988) argumenta que os aspectos macro-lingüísticos se constituem através da estrutura do texto e da relação temática e semântica geral que define o significado como um todo. A abordagem macro-analítica de um texto enfatiza a coerência em si, tanto ao longo do tópico como em relação aos componentes estruturais característicos de um dado gênero de texto.

O gênero de um texto seja narrativo, descritivo ou dissertativo, apresenta uma estética, organização lingüísticas e componentes estruturais particulares cuja existência permite que se faça a distinção entre os diversos tipos de textos. No caso de uma história, é possível pensar que a coerência estaria relacionada aos elementos estruturais que a compõe, como: do tema sobre o qual versa a história, da descrição dos personagens, do cenário onde ocorrerão os eventos e do desfecho da história que culmina com a resolução da trama.

Esses aspectos são tratados na literatura como pertencentes à gramática de histórias (Ex.: Johnson & Mandler, 1980; Mandler & Johnson, 1977; Prince, 1973; Stein & PolICASTRO, 1984). A idéia de que a produção de uma história coerente requer a presença desses componentes estruturais é também aceita por Stein (1998) e Stein e Glenn (1979), cuja ênfase diz respeito à incorporação de todos os elementos episódicos em um enredo coerente e lógico, com relações de causalidade. Neste sentido, tomando como referencial os aspectos estruturais acima colocados, é possível pensar que a coerência de uma história estará comprometida caso haja a ausência de um ou mais componentes.

Em geral, as pesquisas tendem a considerar a coerência na perspectiva do receptor do texto, ou seja, quem o compreende. Ao passo que a perspectiva do produtor de quem produz o texto ainda não foi abordada. A seguir serão brevemente apresentados os estudos que investigaram a coerência na perspectiva do receptor.

Bennett-Kastor (1983, citada em Spínillo e Martins, 1997) investigou o uso de sintagmas nominais de 2 a 5 anos na produção de histórias. O objetivo do estudo foi o de analisar como as crianças se relacionam uns com os outros em uma história. Foram utilizados indicadores do nível de coerência para avaliar se a história se constituía através da presença ou ausência desses sintagmas nominais (nomes de personagens) no decorrer de toda a história.

Foi atribuído um valor de coerência para cada sintagma nominal (SN) o qual representava a presença ou ausência de cláusulas que apareciam e se repetiam, ou seja, a reiteração deste mesmo referente. O número de vezes que o sintagma nominal se repetia também à distância entre um SN e o próximo.

Os resultados desse estudo mostraram que as crianças com 2 anos já introduziam SNs e que a reiteração sucessiva em diálogos era observada com 4 e 5 anos produzindo histórias coerentes apresentando tanto um aumento quanto uma diminuição sobre os SNs produzidos, estabelecendo uma história. O resultado mais relevante foi que as crianças que participaram do estudo apresentaram sucesso, independente da idade, em produzir textos a elas solicitados no diálogo, ou seja, se constituíam na qualidade de histórias coerentes nominais presentes nas histórias.

Spínillo e Martins (1997) investigaram a coerência em crianças entre 6 e 7 anos de idade, divididas em escolaridade distintos: pré-escolares, crianças alfabetizadas; as crianças da alfabetização e as em fase de aquisição da leitura.

macro-textuais que compõem uma história são constituídos por vários indicadores: pela manutenção do tópico sobre o qual versa a história, pelas características estruturais da história, que em relação à coerência são a manutenção dos personagens ao longo da história; pela relação entre os eventos narrados que precisam estar em conexão entre si através dos personagens, e também pela relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho, o qual se caracteriza por um final envolvendo os personagens numa íntima relação com os demais episódios narrados, contribuindo, portanto, com o estabelecimento da unidade narrativa.

Através dos indicadores dispostos acima, um grupo hierárquico de níveis foi elaborado, relativo à coerência global. Os principais objetivos desse estudo foram: criar um sistema de análise<sup>3</sup>, até então, ausente na literatura em relação à coerência na produção de textos; examinar as dificuldades das crianças em estabelecer a coerência na produção de uma história e a possível relação entre alfabetização e o desenvolvimento desta habilidade. Os resultados evidenciaram que a maior dificuldade encontrada nas crianças envolvidas no estudo consistiu em relacionar e integrar o desfecho da história aos eventos anteriormente narrados. No entanto, este tipo de dificuldade foi menos observado nas crianças alfabetizadas.

A partir do estudo conduzido por Spinillo e Martins (1997), alguns questionamentos foram levantados: será que o sistema de análise elaborado por esses autores se adequa a análise da produção de histórias por adultos? Será que mesmo entre adultos a alfabetização é um fator importante na produção de textos coerentes?

A história é um gênero de texto que apresenta uma unidade de significado com princípios de constituição bastante precisos, sendo possível detectar seu início, desenvolvimento e seu final, envolvendo organização lingüística e componentes estruturais específicos. Neste sentido, ser coerente ao produzir uma história envolve considerar seus princípios de constituição, isto é, os

Além do tópico, outros aspectos estruturais da constituição de sentido no texto. Tomando como base a organização lingüística delineada pela gramática, é possível pensar que a manutenção e integração de uma narrativa entre os personagens, os eventos e o desfecho podem contribuir para o estabelecimento da coerência.

Foi visto que a coerência é um fenômeno de natureza muito complexa, abrangendo vários fatores que concorrem para o seu estabelecimento, visto daquele que interpreta o texto, seu autor e o texto produz. O enfoque macro-textual no estudo adotado no presente estudo baseia-se nos aspectos estruturais ressaltados no estudo conduzido por Spinillo e Martins (1997) acerca da produção de histórias.

Esses autores levantam questionamentos sobre a medida em que dirigem o foco de análise para aspectos específicos envolvidos (elementos de constituição e manutenção do tópico) em relação ao estabelecimento na produção de história:

Existiriam diferentes níveis de coerência? Como se dá em que o tema e os personagens principais são tratados sistematicamente ao longo da narrativa? O tema e os personagens mantêm-se do início ao fim da história? Teriam diferentes níveis de coerência em que o desfecho não apresenta relação com os episódios anteriormente narrados, e um desfecho existe uma relação estreita entre ambos? (Spinillo e Martins, 1997, p. 229)

A partir das considerações, surgiu a necessidade de examinar como jovens e adultos, com diferentes níveis de escolarização, ao produzir uma história, manifestam relações de interdependência entre os componentes estruturais envolvidos no estabelecimento da coerência.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivos específicos:

1) Verificar se o sistema de análise elaborado por Spinillo e Martins (1997) se adequa à análise da produção de histórias por adultos?

baixo, matriculados em um Centro de Ensino Supletivo (C.E.S.)<sup>4</sup>, pertencente ao sistema público estadual de ensino, localizado na cidade de Recife, cuja idade variava entre 15 e 45 anos.

A Educação Básica de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, constituída, geralmente por dois perfis de alunos: os que nunca freqüentaram a escola e os que, em seu processo de escolarização, apresentam um quadro de evasão e/ou repetência múltiplas, justificadas pelo ingresso ao setor de trabalho informal, para garantir a sobrevivência da família. Neste sentido, procurou-se verificar se os alunos envolvidos no presente estudo haviam tido algum tipo de experiência escolar.

Através da análise da documentação dos alunos envolvidos no estudo, cedida pela secretaria da escola, detectou-se que parte dos alunos pertencentes ao 1º ciclo e parte dos alunos pertencentes ao 2º ciclo possuíam experiência escolar prévia.

Em relação a esses casos as professoras alegaram que os alunos passam por um processo seletivo composto de uma avaliação de língua portuguesa e matemática. As habilidades exploradas na avaliação de língua portuguesa são: leitura, compreensão e produção de texto. De acordo com o resultado da avaliação, o aluno é encaminhado ao ciclo de aprendizagem que terá condições de acompanhar. Sendo assim, os participantes envolvidos no presente estudo apresentam as seguintes características:

Grupo 1: 20 participantes matriculados no 1º ciclo<sup>5</sup> composto por alunos que estão iniciando a alfabetização, os quais não dominam a leitura e escrita e alunos que chegaram a cursar a 2ª série do ensino regular, mas apresentam um domínio precário da leitura e da escrita.

Grupo 2: 20 participantes matriculados no 2º ciclo composto tanto por alunos egressos do 1º ciclo da Educação de Jovens e Adultos como por alunos que chegaram a cursar a 4ª série do ensino regular. Estes alunos são alfabetizados e já adquiriram as habilidades de leitura e escrita.

através do desempenho do aluno em testes de compreensão e produção de texto.

### Material

Foram utilizados gravador e câmera de vídeo para as produções orais dos participantes. As produções foram anotadas a identificação (ciclo, nome do participante, experiência escolar prévia) de cada produção. Posteriormente, o protocolo com a transcrição foi transcrito pela examinadora.

### Procedimento

Foi solicitado ao aluno, a história original realizada em um teste de compreensão e produção de texto. As produções foram gravadas e transcritas. As produções que realizava poucas intervenções foram transcritas pelo participante. A variável independente foi o ciclo de escolaridade (1º e 2º ciclos de ensino).

Inicialmente, em cada sessão, foi realizada uma entrevista para o aluno que não se tratava de uma avaliação, pois não havia nota, nem tão pouco certificação. Foi explicado que para a realização da produção de texto, o tempo limitado e caso houvesse alguma dúvida, a examinadora esclarecimentos.

A examinadora solicitava ao participante a produção oralmente uma história original.

Para iniciar a tarefa, a examinadora fez o seguinte encaminhamento:

Eu sou uma professora que tem muitas histórias. Um dia tive a curiosidade de saber se os adultos por adultos que estão estudando também usam esse meio muito comum para narrar histórias, a fantasia, de faz-de-conta, experiência, de fato, de imaginação. Por isso eu gostei de ouvir a criatividade e me contasse uma história que você leu antes, criada por você. Como quiser, pode falar sobre o que você quiser. Pode ser sobre o que vai contar nessa história, que pode ser sobre animais que farão parte da sua história.



As discordâncias foram decididas com o parecer de um terceiro juiz, cujo parecer foi considerado final e que sempre coincidiu com a classificação de um dos dois juizes.

Spinillo e Martins (1997) elaboraram um sistema de análise em relação ao nível de coerência das crianças em situação de produção de história na modalidade oral. No presente estudo, o referido sistema foi adotado.

Para a elaboração do sistema de análise, os autores basearam-se nos princípios de constituição delineados pela gramática de história. Neste sentido, a ênfase incide sobre o estabelecimento da coerência acerca da organização lingüística e dos indicadores específicos característicos em uma história.

Os indicadores foram analisados a partir da manutenção e da conexão estabelecida entre os mesmos nas histórias produzidas pelos participantes envolvidos no estudo. Através de tal análise foi possível perceber que haviam histórias que apresentavam tipos distintos de indicadores, definindo graus de coerência também distintos.

As histórias produzidas pelos participantes do presente estudo foram classificadas nos níveis de coerência textual elaborados por esses autores.

Nível I<sup>6</sup> - O personagem principal pode ser indefinido (P1), ou pode tanto ser mantido ao longo da narração (P3) como desaparecer e retornar ao final da narrativa, ou ser substituído por outro (P2). Há mudança de tópico ao longo da narração sem que se retorne ao mesmo no final (T1). Não se observa um evento principal definido (E1), nem tampouco um desfecho (D1). São histórias que se caracterizam por mudanças de tópicos e de eventos que sucedem desconectadamente, o que dificulta a compreensibilidade do texto, o qual termina abruptamente.

Nível II - como no nível anterior, o personagem pode ser do tipo P1, P2 ou P3. Entretanto, observar-se a tendência em manter um tema central que, mesmo substituído é retomado ao final da narração (T2). Não se observa um

evento principal definido, mas sim, vá relação (E1) ou com certa relação entre eles (E2), ou quando o evento principal pode não estar presente (D1), ou quando existe uma relação com os eventos narrados anteriormente, o que causa uma quebra na cadeia narrativa. Para a compreensão do texto, o que também caracteriza a mudança de tópico. O que mais difere do nível anterior, é o fato do tópico no Nível II ser mantido ao longo da narração, ou seja, uma tendência em mantê-lo ao longo da narração, ou seja, se uma certa relação entre os eventos e o desfecho, ou seja, sem uma relação precisa com o desenvolvimento da história.

Nível III - Existe um personagem central mantido ao longo da narração (P3) ou retornando no final da história (P2). Um tema central é mantido ao longo de toda a narração, ou seja, vários eventos sem que possa ser definido um evento principal conectados entre si (E2), ou um evento principal mantido ao longo de toda a narração (E3). Há um desfecho claro e apresenta uma relação clara com o evento principal. O que caracteriza essas produções, e as diferencia daquelas classificadas no nível II, é o fato do tópico e do evento serem mantidos ao longo da narração. A compreensibilidade é, em geral, comprometida uma vez que o desfecho não apresenta uma relação com os eventos anteriores, provocando uma lacuna na cadeia narrativa.

Nível IV - o personagem principal é bem mantido ao longo de toda história, ou seja, ocorrendo com o evento principal (E3) ao longo da narração (T3). O desfecho está presente e apresenta uma relação estreita com o evento principal (E3), ou seja, que apresentam uma cadeia narrativa coerente em um tópico bem definido sobre o qual ocorrem os eventos e atuam os personagens. A isto se soma o fato de que o desfecho envolve a trama

Tabela 1

*Frequência (Porcentagem) de cada Indicador da Coerência em Função do Ciclo de cada Participante*

personagens. O que mais diferencia este nível dos demais, é a elaboração de um desfecho em estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história.

Inicialmente foi realizado um levantamento dos indicadores da coerência delineados pela gramática de histórias, com o objetivo de verificar as possíveis dificuldades dos alunos nas histórias produzidas.

Foi utilizado o teste Kruskal-Wallis com o objetivo de examinar se existiriam diferenças significativas entre os indicadores da coerência em função dos ciclos de aprendizagem. As diferenças foram observadas apenas em relação ao desfecho (1º ciclo vs. 2º ciclo:  $\chi^2$  6,36, gl. 1,  $p = 0,0083$ ).

No geral, pode-se perceber que os jovens e adultos que estão iniciando o processo de alfabetização apresentam dificuldades em relacionar o desfecho ao evento principal e aos episódios narrados ao longo da história. No entanto, os alunos que estão terminando a educação básica de jovens e adultos não apresentam este tipo de dificuldade. Este resultado evidencia qual a dificuldade que o aluno, em nível inicial de aquisição da leitura e da escrita, enfrenta na tentativa de produzir uma história coerente.

Ao observar a distribuição dos indicadores (personagem, tópico, evento, desfecho) entre os participantes de cada ciclo, pode-se perceber uma tendência em tipos mais elaborados, entre os participantes 2º do ciclo.

O personagem (P3) mais elaborado foi identificado em todas as histórias analisadas, conforme disposto na Tabela 1, constituindo-se no indicador mais fácil de ser mantido ao longo da narrativa. Nota-se que a diferença entre produzir uma história cujo tópico é mantido ao longo da narrativa (T3) e o tópico que aparece no início e retorna ao final (T2) é mais acentuada no 2º ciclo, tendo em vista que os participantes apresentaram uma manutenção no tópico (T3) de 80%, enquanto que no 1º ciclo a diferença foi de 50%.

O evento, o qual se constitui na trama ou situação problema que norteia o que é narrado e que envolve os

produzidas pelos alunos, pôde ser analisado por Spinillo (2006), em uma análise realizada com crianças.

O Teste Kruskal-Wallis revelou diferenças significativas entre os níveis de escolaridade (1º ciclo vs. 2º ciclo:  $\chi^2$  6,09, gl. 1,  $p = 0,0136$ ), em relação ao desfecho textual.

Nenhum dos participantes produziu história no nível I. As histórias produzidas pelos participantes foram distribuídas nos níveis II, III e IV.

No 2º ciclo, a classificação das histórias concentrou-se no nível IV, com a maioria dos participantes em virtude de não apresentarem elementos estruturais contendo o desfecho, medida que as produções estabelecem uma íntima relação com os outros aspectos que estruturam a história.

Neste sentido, é possível perceber que os alunos, em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita, enfrentam dificuldades nos indicadores da coerência das histórias.

Com base na informação fornecida pela documentação escolar dos alunos, foram fornecidos pela secretaria da educação uma classificação dos participantes em níveis de escolaridade, conforme está disposto na Tabela 2. Assim, de acordo com os resultados dos níveis da coerência explorados, foram realizados alguns comentários na produção de histórias, tendo-se em vista a experiência escolar desses alunos e o tipo de influência na produção de histórias.

Os alunos que estão tendo a primeira experiência formal pela primeira vez se apresentaram nos níveis II, III e IV de produção de histórias, com uma concentração maior nos níveis II e III (ver Tabela 3). Em relação ao desfecho textual,

Tabela 3

*Número (e Percentual) de Participantes, em cada Nível da Coerência Textual, em Função do Tempo de Experiência Escolar Apresentados no 1º Ciclo*

Escolaridade	Nível II	Nível III	Nível IV
1ª Vez	4 (44,4)	1 (11,2)	4 (44,4)
1ª série	2 (25)	3 (37,5)	3 (37,5)
2ª série	1 (33,3)	1 (33,3)	1 (33,3)

produzidas foram classificadas nos níveis II (25%), III (37,5%) e IV (37,5%). Do total dos participantes desse estudo 15% pertencentes ao 1º ciclo chegaram a concluir a 2ª série do ensino fundamental, os quais apresentam uma distribuição similar nos níveis II, III e IV, cujo percentual é de 33,3%.

Ao observar os percentuais dos níveis III e IV, conjuntamente, pode-se verificar que a experiência escolar influencia no estabelecimento da coerência, em situação de produção oral de histórias, visto que os alunos sem instrução formal apresentaram um percentual (nível III + IV) de 55,6%. Ao passo que os alunos que cursaram até a 1ª série, apresentaram percentuais de 75%, e os alunos que chegaram a cursar a 2ª série apresentaram 66,6% de histórias nos níveis III e IV.

A queda no percentual dos participantes do 1º ciclo com maior tempo de experiência escolar envolvidos no estudo, deveu-se ao fato de que a quantidade de participantes que cursaram a 1ª série foi maior do que os que cursaram a 2ª série. Provavelmente se houvesse mais produções nesse último grupo de alunos, teria se obtido percentuais mais elevados.

Este tipo de olhar em relação aos resultados obtidos no presente estudo, evidencia que mesmo tendo uma experiência escolar precária, com pouco domínio da leitura e da escrita, ainda assim, esta experiência se constitui num ganho, pois parece exercer uma certa influência no desenvolvimento da competência textual no aluno, em relação ao estabelecimento da coerência na produção de histórias.

histórias produzidas pelos alunos da escolarização básica de jovens e adultos. No nível IV, pode-se perceber um maior desempenho, visto que a escolarização aumenta. Os alunos que cursaram até a 3ª série, apresentam 75% das histórias classificadas no nível IV. Já os alunos com experiência até a 4ª série, concentraram as produções nos níveis III e IV. Quanto à classificação das histórias dos alunos da educação básica de jovens e adultos (EJA), 92,9% (nível III + IV).

No geral, é possível pensar que o estabelecimento da coerência textual, em particular à história, em seus componentes estruturais, tende a melhorar com o aumento da escolaridade do leitor/escritor.

Comparando os percentuais dos alunos que estavam iniciando o processo de instrução formal (níveis III e IV (55,6%)) com os alunos do 2º ciclo do ensino fundamental (75%), a escolarização formal e sistemática, especialmente a da leitura e da escrita, permite que o aluno desenvolva a habilidade de produzir oralmente um texto coerente.

## Discussão

Através dos resultados obtidos, verifica-se:

- 1) Há indicadores da coerência mais mantidos ao longo de uma narração de história;
- 2) De modo geral, constatou-se que a escolarização influencia no estabelecimento da coerência textual;
- 3) Foi constatado que os alunos com maior tempo de experiência escolar apresentaram maior coerência textual.

formal, apresentaram uma performance melhor do que os alunos sem nenhum tipo de escolarização.

4) Quando se comparou os alunos egressos da escolarização básica de jovens e adultos (alunos em nível inicial de alfabetização com alunos alfabetizados na escolarização básica de jovens e adultos), constatou-se que a escolarização sistemática influencia na produção oral de histórias mais coerentes.

Quanto ao primeiro aspecto – a influência da escolaridade na manutenção dos indicadores ao longo das narrativas – é possível verificar uma progressão dos indicadores da coerência em função do nível de escolaridade. Portanto, parece que um maior tempo de exposição ao ensino formal da leitura e da escrita favorece o processo de construção de sentido em situações de produção oral.

O sistema de análise utilizado no exame da coerência textual neste estudo permitiu identificar a dificuldade enfrentada por aquele que produz uma história, na medida em que este deve não só manter os indicadores ao longo da narrativa, mas sobretudo manter uma relação entre eles, formando uma cadeia narrativa coerente em sua totalidade.

A maior dificuldade encontrada foi em relação ao desfecho, resultado este que corrobora com o estudo desenvolvido por Spinillo e Martins (1997) com crianças. Desfechos que apresentam uma íntima relação com o evento principal e os demais indicadores presentes nas histórias (personagem, tópico e evento) de tipo mais elaborado (D3, T3, E3, P3) encontram-se nas produções de nível IV. Relacionar o desfecho de uma história com os demais indicadores se constitui numa tarefa cognitiva e lingüística bastante complexa.

Em termos cognitivos, como afirmado por Spinillo e Martins, ao produzir um desfecho compatível e coordenado com os eventos narrados anteriormente, três processos são realizados concomitantemente pelo produtor: o que está sendo produzido no momento (o desfecho da narrativa); o que já fora produzido (o

Em ambos os estudos, foram encontradas dificuldades específicas enfrentadas pelo aluno ao produzir uma história coerente. Qual é o papel da escolarização na superação dessas dificuldades? As dificuldades obtidas tanto por Spinillo e Martins quanto as obtidas no presente estudo é possível que essas dificuldades através de recursos didáticos, cuja ênfase incida sobre a compreensão que propiciem aos alunos refletirem sobre a estrutura do texto, talvez através de atividades de natureza oral o aluno irá entender a importância da estrutura do texto.

Algumas considerações podem ser feitas a respeito do fato de que os alunos do 1º ciclo de alfabetização, mesmo em condições prévias, mesmo em condições de leitura e da escrita, apresentaram uma performance melhor do que os alunos em nível IV. Estes alunos com experiência escolar, que já foram expostos a atividades pedagógicas, como recurso didático no ensino de leitura e escrita, se constitui mais numa especulação. Este fato foi investigado em um estudo futuro, sob o enfoque atual no ensino da língua portuguesa curriculares nacionais ressaltam a importância de alfabetizar o aluno a partir do texto, e não apenas se destinam a aprendizagem de palavras.

No presente estudo também foi realizada uma comparação entre os alunos iniciantes da escolarização básica de jovens e adultos e os alunos do ensino médio. A influência do ensino médio na produção de histórias mais coerentes. Com base nesse resultado, pode-se afirmar que o aluno quando apresenta uma história sistemática tem maior possibilidade de produzir uma história de coerência textual mais elaborada. Isso estaria relacionada tanto ao contexto de ensino que possui com textos, como ao contexto de aprendizagem pela escola, com atividades de leitura e escrita.

estudo foi verificado que as produções dos alunos do 1º ciclo encontram-se distribuídos nos níveis II, III e IV. Enquanto que a maioria dos alunos do 2º ciclo produz histórias no nível mais elaborado da coerência (nível IV).

A partir dos resultados obtidos neste estudo, assim como foi ressaltado inicialmente no estudo de Spinillo e Martins com as crianças, pode-se verificar que a aquisição da leitura e da escrita é muito importante no estabelecimento da coerência em situação de produção oral de histórias.

Entretanto, dois resultados encontrados no presente estudo se diferenciam dos resultados encontrados por Spinillo e Martins. No presente estudo nenhuma história produzida foi classificada no nível I, considerado o mais elementar. Também foi verificado que parte dos alunos matriculados no 1º ciclo que não havia tido uma experiência escolar prévia, produziu histórias nos níveis mais elaborados da coerência. Sendo assim, como poderia se explicar o fato dos alunos que nunca foram à escola, terem produzido histórias no nível mais elaborado? Estes resultados parecem evidenciar que além da escolaridade, outros fatores (Ex.: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, fatores pragmáticos, etc.) influenciam a produção de histórias mais coerentes por jovens e adultos.

Segundo T. Carraher, D. Carraher e Schliemann (1995), a cultura direciona o desenvolvimento da mente de forma que: aprendemos a língua falada por aqueles que nos cercam, e a partilhamos com pessoas que a utilizam. É possível que os adultos ao serem expostos a uma maior diversidade de experiências de vida compartilhem intensamente de instrumentos culturais (Ex.: leitura e escrita), mesmo que não os dominem do ponto de vista formal.

Para obter uma possível explicação acerca desses resultados, seria necessário se investigar o contato que estas pessoas têm com textos em situação fora da escola.

## Referências

- Beaugrande, R. de (1981). *Text, discourse and processes*. London/New York: Longman.
- Beaugrande, R. de. (1996). *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Amsterdam: John Benjamins.
- Charolles, M. (1979). Donnés empiriques et modèle de texte. Réflexion à partir du problème de la *Langue et discours*, 34, 75-79.
- Fávero, L. L. & Koch, I. G. V. (1988). *Linguística textual*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A. L. (1999). *Produção e consciência metalinguística: Um estudo de intervenção*. Dissertação de Mestrado em Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, H. (1976). *Coesion in English*. London: Longman.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: Genre skills and narrative structure in two communities. Em A. McCabe & C. Petersen (Orgs.), *Narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, N. S. & Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Story structure and surface forms in stories. *Poetics*, 9, 51-86.
- Koch, L. L. & Fávero, I. G. V. (1991). *Linguística textual*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. V. & Travaglia, L. C. (1999a). *A coerência textual*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. V. & Travaglia, L. C. (1999b). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembered structure: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 1-23.
- Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de texto: Como ensinar a escrever*. Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Prince, G. (1973). *A grammar for stories*. The Hague: Mouton.
- Rego, L. L. B. (1986). A escrita de histórias por crianças: Aspectos pedagógicos do uso de um registro linguístico. *Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2, 165-180.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Spinillo, A. G. & Martins, R. A. (1997). Uma análise de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 1-10.
- Spinillo, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narrative production: conditions: A comparative study. *British Journal of Psychology*, 12, 177-193.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes: A produção narrativa e variações experimentais. *Temas em Linguística*, 1, 1-10.
- Spinillo, A. G. & Roazzi, A. (1988). Usos e funções da narrativa no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69, 1-10.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's story comprehension. Em Franklin & S. Barten (Orgs.), *Children language: Theoretical issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Em R. O. Freedle (Org.), *Discourse processing* (Vol. 2). New Jersey: Ablex.
- Stein, N. L. & Polacastro M. (1984). The concept of coherence: between children's and teacher's viewpoints. Em Stein & T. Trabasso (Orgs.), *Learning and comprehension of narrative*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in narrative. *Language*, 58, 1-21.
- Tannen, D. (1984). *Coherence in spoken and written discourse*. New York: Oxford University Press.