

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria Helena Corrêa da Silva Matei

**A COESÃO TEXTUAL EM NARRATIVAS DE ALUNOS DO
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2012

Maria Helena Corrêa da Silva Matei

A COESÃO TEXTUAL EM NARRATIVAS DE ALUNOS DO 7º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Leonor Lopes Fávero.

PUC-SP

São Paulo, 2012

Banca Examinadora

Muito daquilo que construímos deve-se ao fato de encontrarmos pessoas prontas a ajudarem-nos no decurso de nossos objetivos.

DEDICATÓRIA

A Isabella, Leonardo e Letícia: uma
das razões que me fez voltar à
Universidade.

À memória de Francisco Matei

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Leonor Lopes Fávero, pela amizade de muitos anos, pela orientação e pelo apoio que me deu em todos os momentos;

à Prof^a Dr^a Vanda Maria da Silva Elias e à Prof^a Dr^a Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade, pela valiosa contribuição no momento de leitura e pelas sugestões apresentadas na fase de qualificação e defesa;

aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP: Dr^a Jeni Silva Turazza, Dr^a Sueli Cristina Marquesi, Dr^a Anna Maria Marques Cintra, Dr João Hilton Sayeg de Siqueira e Dr Luiz Antônio Ferreira, pelo compromisso que demonstraram em relação à educação, contribuindo para minha nova formação acadêmica;

à Prof^a M^a Christianne Gally, pela força e destreza com que realizou o trabalho de revisão;

aos diretores Vagner e Rosália, às coordenadoras Maria Isabel e Tereza e aos professores Ricardo, Aline, Adriana e Eli Marta, pela disponibilidade, atenção e concessão outorgada para que eu pudesse estar presente em sala de aula coletando dados para o *Corpus* deste trabalho;

aos alunos colaboradores que produziram os contos, inclusive àqueles cujos textos não foram selecionados;

a Helena e Joaquim, meus pais, pelo amor incondicional, espera e compreensão das vezes em que estive ausente;

a Cida, Cecília e Claudete, minhas irmãs, pelo amor, força e confiança que sempre depositaram em mim;

a Elisa e Daniel (sobrinhos/afilhados) e aos demais sobrinhos pela torcida e desejo em ver este trabalho realizado;

a Reginaldo, meu cunhado, o qual, em 1984, já me apoiava para realizar um trabalho como este.

Em especial à Letícia, minha filha, pela dedicação, paciência e auxílio, sem medir esforços, durante toda a trajetória do curso de mestrado, realizando a tarefa de digitação, formatação e, por vezes, revisão.

A você, Letícia, muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tendo em vista as Expectativas de Aprendizagem presentes no Projeto Pedagógico de duas escolas públicas da Região Leste do Município de São Paulo, verificamos, em primeiro lugar, os modos pelos quais alguns alunos constroem as relações semânticas responsáveis pela coesão em seus textos. Em seguida, definimos, nas produções textuais desses alunos, os recursos que apresentam inadequações e, por fim, averiguamos se os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II dessas escolas estabelecem a coesão de forma adequada à língua escrita ensinada nos anos escolares que correspondem à sua faixa etária (entre 11 e 13 anos). Para o exame, optamos pelo gênero *conto*, pois este vem sendo contemplado desde o Ciclo I nas escolas. A escolha foi baseada na hipótese de que é mais fácil analisar a escrita discente quando partimos de produções textuais cuja estrutura é, ou deveria, ser familiar aos seus autores. Para tanto, adotamos o conceito de texto preconizado por Beaugrande (1997): evento comunicativo em que as ações de ordem linguística, cognitivas e sociais estão relacionadas. Dessas ações, destacamos as de ordem linguística e priorizamos os conceitos de coesão, propostos por Fávero (2010), que concebe a coesão em um nível distinto do da coerência. A análise mostrou-nos que as estratégias de coesão estão presentes nas produções. Porém, tanto alunos de uma das escolas como os de outra apresentam certas inabilidades coesivas em relação ao que deles é esperado ao final desses anos do Ciclo II, considerando que as Expectativas de Aprendizagem norteiam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais de São Paulo.

Palavras-chave: expectativas de aprendizagem, gênero textual, conto, coesão, relações semânticas.

ABSTRACT

This dissertation is linked to a line of research *Leitura, Escrita e Ensino* of the Program of Post Graduation in the Portuguese Language of the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Having in mind the Learning Expectations present in the Pedagogic Project of two public schools in the East Metropolitan Area of the city of São Paulo, at the first place, it has been checked the models used by the students to build up the semantic relations responsible for the cohesion of their texts. Immediately after that, it has been defined, in the production of the text of these students the resources that present inadequacies and to close, it has been checked whether the students of the 7th grade of the secondary school of these schools have established the cohesion in the adequate form in the school years that correspond to their age group (11-13 years old). For the examination, it has been opted for genre short stories, as it has been contemplated in the schools since the first grade. The choice has been based in the hypotheses that is easier to analyse the student's writing, when using textual outputs, which structure is or should be familiar to their authors. For that, it has been adopted the concept of text advocated by Beaugrande (1997): communicative event where the actions of linguist order, cognitive and socials, are related. From those actions, it has been highlighted the ones of linguist order and prioritization has been given to the concepts of cohesion proposed by Fávero (2010), who conceives cohesion in a level different from the one of the coherence. The analyse has shown us that the strategy of the cohesion are presented in the productions. However, the students from one school, as well as the students from the other one, have shown certain cohesive inabilities in relation to what is expected from them at the end of school years spent in the secondary school, considering that the Learning Expectation orient the teaching of the Portuguese language in the Municipal schools of the city of São Paulo.

Key-words: learning expectation, short stories, cohesion, semantic relations.

SUMÁRIO

	Pág.
Introdução	12
Capítulo I - Texto e um dos princípios de textualidade: coesão	16
1.1 Texto	16
1.2. Princípios da textualidade: coesão	21
1.2.1. Coesão referencial.....	26
1.2.2. Coesão recorrencial.....	36
1.2.3. Coesão sequencial.....	39
Capítulo II - Como escrevem os alunos: análise do <i>Corpus</i>	51
2.1. Sujeitos da pesquisa e relato da interação pesquisadora/alunos	51
2.2. Constituição do <i>Corpus</i>	53
2.3. Análise do <i>Corpus</i>	53
2.3.1. Texto 01 – “O menino Que saio sen a mãe deixar”.....	54
2.3.2. Texto 02 – “A Briga dos primos”.....	58
2.3.3. Texto 03 – Sem título	62
2.3.4. Texto 04 – “Minha mãe tava grávida”	65
2.3.5. Texto 05 – “O Natal feliz”	67
2.3.6. Texto 06 – “O mistério do Shoppmg”	69
2.4. Comentários gerais acerca de alguns elos coesivos utilizados pelos alunos ...	72
Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas	77
Anexo 01: <i>As Formigas</i> (Luiz Vilela)	80
Anexo 02: Textos originais dos alunos	81

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 01: A coesão, segundo Fávero	50

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem crescido a literatura acadêmica que trata dos processos da escrita. No entanto, o avanço na área não tem se convertido em melhoramento da produção dos educandos, apesar das importantes mudanças nos livros didáticos e do advento das expectativas de aprendizagem no ensino municipal. É fato, portanto, que muitos alunos têm grandes dificuldades para estabelecer relações semânticas na produção de seus textos, uma vez que não dominam satisfatoriamente grande parte dos recursos linguísticos que se encontram à disposição.

As escolas municipais apresentam, em seu Projeto Pedagógico (PP), Expectativas de Aprendizagem que abrangem muito daquilo que os pesquisadores propõem. Em relação ao Plano de Ensino para o Ciclo II, presente no Projeto Pedagógico, a partir de 2006, as Expectativas de Aprendizagem substituíram o Conteúdo Programático existente até então. Assim, a relação do conteúdo que se deveria trabalhar em cada ano escolar foi substituída pelas expectativas que se tem quanto ao aprendizado do aluno. Dessas expectativas, mencionaremos duas vinculadas ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, por estarem diretamente relacionadas ao propósito deste trabalho: Expectativa P₈ - “Identificar repetições e substituições usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão”; Expectativa P₁₀ - “Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da sequência de ideias”.

Na maioria das vezes, entretanto, a escola tem dificuldades para construir sequências de aprendizagem apropriadas que deem conta da perspectiva da textualidade que, implicitamente, permeia essas expectativas. Consequentemente, os alunos apresentam, muitas vezes, dificuldades em expor suas ideias de forma coesa, conforme estabelece cada uma dessas expectativas. Diante dessa constatação, somos mobilizados por algumas inquietações que configuram as questões centrais deste trabalho: como identificar as dificuldades que os alunos apresentam? Quais os aspectos mais recorrentes nas redações desses alunos que podem apontar para a falta e/ou inadequação da coesão? Como estabelecer critérios para adequar melhor esses textos à escrita? Em outras palavras, como

instrumentalizar o aluno para minimizar os seus problemas em relação à modalidade escrita?

Tais questões são, de fato, um grande desafio para a educação. Conforme Ruiz (2010, p.186), para a resolução desse problema, é “necessária uma disposição pessoal do professor que tem, logo de início, de contar com salas numerosas, cuja maioria dos alunos pertence à classe social e econômica desprivilegiada”.

Para iniciar nosso trabalho – ligado à linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –, partiremos do pressuposto de que, se os alunos apreenderem de modo produtivo, os recursos coesivos, poderão melhorar a qualidade de seus textos. Assim, justificamos essa pesquisa como uma das várias formas de contribuir para o melhor conhecimento do trabalho dos alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino da produção de texto, nas aulas de Língua Portuguesa, considerados os pressupostos da Linguística Textual e as Expectativas de Aprendizagem, presentes no Projeto Pedagógico das escolas municipais.

Essa contribuição ganhará forma na medida em que cumprirmos os objetivos que nos moveram durante a investigação, quais sejam: verificar como os alunos lidam, em seus textos, com os elementos coesivos que, estando na superfície textual, fazem o texto progredir; analisar as redações de alunos do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas da Zona Leste de São Paulo, no tocante à construção dos elos coesivos (quando os há); averiguar se os alunos do 7^o ano do Ensino Fundamental II estabelecem a coesão de forma adequada à língua escrita ensinada nos anos escolares que correspondem à sua faixa etária (entre 11 e 13 anos); definir, nas produções textuais desses alunos, os recursos que apresentam inadequações coesivas.

Para dar conta do estudo, seguimos alguns procedimentos de forma sistemática. Em primeiro lugar, inventariamos a literatura que trata sobre as ideias de texto e os sentidos e tipologias de coesão. Em seguida, no que diz respeito à análise das produções dos alunos, apresentaremos a estrutura padrão de narrativa (situação/conflito/solução) e analisaremos as apropriações ou inapropriações de alguns recursos dos seguintes tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial.

¹ A partir de 2010, o 6^o ano, 7^o ano, 8^o ano e 9^o ano substituem as antigas séries (5^a a 8^a) do Ensino Fundamental II.

A análise, portanto, ater-se-á à utilização dos recursos coesivos (defendidos em nosso aporte teórico) presentes nos textos produzidos durante duas aulas, em duas escolas, que atuamos no primeiro e segundo semestre de 2011. Seis produções constituem o *Corpus*, selecionadas entre 110² produções de alunos do 7º ano de duas escolas municipais da Região Leste de São Paulo. Ressaltamos, porém, que não dividiremos a análise do *Corpus* desta dissertação por tipo de coesão: analisaremos caso a caso, na medida em que se apresentarem no texto.

Os dados de análise são contos produzidos por alunos. Acreditamos, no exercício da prática de escrita, ser de fundamental importância que o aluno conheça primeiro a estrutura do texto a ser construído. Dessa forma, sabendo que o *conto* vem sendo contemplado desde o Ciclo I nas escolas, privilegiaremos esse gênero textual, uma vez que é mais fácil trabalhar a escrita partindo daquilo que o aluno já conhece.

Salvo esta introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos, esta dissertação apresenta-se em duas partes. O capítulo I, intitulado “Texto e um dos princípios de textualidade: coesão”, subdivide-se em dois itens: Texto e Princípio da textualidade: coesão. Por sua vez, o capítulo II, intitulado “Como escrevem os alunos: análise do *Corpus*”, subdivide-se em quatro itens, a saber: Sujeitos da pesquisa e relato da interação: pesquisadora/alunos; Constituição do *Corpus*; Análise do *Corpus* e Comentários gerais acerca de alguns elos coesivos utilizados pelos alunos.

No primeiro capítulo, portanto, priorizaremos os conceitos de coesão propostos por Fávero (2010)³, que entende a coesão em um nível distinto do da coerência. A coesão é responsável pela organização sintática e gramatical de um texto, além de estabelecer relações semânticas. Relacionando palavras, orações, períodos, parágrafos ou, até mesmo, partes maiores do texto, por meio de recursos gramaticais e lexicais, a coesão possibilita a continuidade textual e, desse modo, contribui para o estabelecimento do sentido. O conceito de texto adotado é o de Beaugrande (1997): um evento comunicativo em que confluem determinadas ações (linguísticas, cognitivas e sociais). Destas, destacaremos somente as ações linguísticas, que pertencem à competência linguística de um falante e permitem que este produza textos de forma coesa.

² Os critérios de seleção estão detalhados no início do segundo capítulo deste trabalho.

³ A edição utilizada neste trabalho é a 11ª, 4ª impressão. A primeira edição é de 1991.

No segundo capítulo, apresentaremos os sujeitos da pesquisa e o relato da interação pesquisadora/alunos; a constituição do *Corpus* e a análise do *Corpus*, na qual examinaremos os contos de acordo com a perspectiva coesiva, proposta por Fávero (2010), apresentada no aporte teórico e, por fim, teceremos comentários gerais acerca de alguns elos coesivos utilizados por alunos.

O presente estudo pretende colaborar, dessa forma, para com o processo de aquisição da linguagem, na modalidade escrita, apoiado no princípio de textualidade – coesão –, preconizado pela Linguística Textual.

CAPÍTULO I

TEXTO E UM DOS PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE: COESÃO

Tendo em vista que este trabalho está voltado ao exame de produções escritas, consideramos fundamental iniciá-lo com a discussão sobre o conceito de texto, investigando a sua constituição como objeto de pesquisa entre as décadas de 1960 do século XX e os primeiros anos do século XXI.

Ressaltamos, entretanto, que o conceito de texto não é unívoco entre os autores. Aqui, além de revisar a literatura específica, buscaremos compreender os fatores que, manifestados na sequência superficial do texto – microestruturalmente –, revelam como o homem utiliza-se de “padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 1983, p. 52).

1.1. Texto

Segundo Beaugrande & Dressler (1981, p.15), o interesse pelo texto remonta à Grécia Antiga, que já tratava de questões retóricas, “a forma mais antiga de preocupação textual”.

Os autores ainda mencionam o campo literário e o tradicional da estilística como preocupação da época. Quintiliano, século I d.C., por exemplo, identificou quatro qualidades estilísticas: correção, clareza, elegância e adequação.

Orientados por essa tipificação, Fávero & Koch (1983, p. 24) postulam que o texto é um “produto de vários componentes, não só gramaticais como também estilísticos, retóricos, esquemáticos [...]”. Martino (2012, p. 497), da mesma forma, argumenta que “entre as qualidades que qualquer texto deve possuir, estão a *clareza*, a *concisão* e a *correção*” (grifos do autor). Nesta dissertação, no entanto, seguimos a abordagem de Fávero & Koch, centrando atenção ao aspecto gramatical do texto, ou seja, aos conhecimentos de ordem linguística.

Tratando de aspectos gramaticais, é então oportuno ressaltar que o texto ganhou status de objeto de pesquisa da ciência da Linguística Textual em meados da década de 1960 do século passado. No entanto, já na década de 1940, Hjelmslev (apud MARCUSCHI 1983, p. 18) afirmava que o “objeto da linguística é o texto devendo ela descrevê-lo de forma não contraditória e exaustiva”. Nesse período e nos primeiros anos de 1970, os pesquisadores demonstraram uma preocupação com os aspectos semânticos. Assim, em uma visão sintático-semântica, “o texto era considerado frase complexa ou signo linguístico, expansão tematicamente centrada de macroestruturas” (SANTOS *et. al.*, 2010, p. 317). Nessa concepção de base gramatical e semântica, a coerência e a coesão tornaram-se objeto de preocupação dos estudos textuais, já que passam a ser concebidas como propriedades responsáveis pela qualidade do texto.

Ainda na década de 1970, precisamente ao seu final, surgiram várias teorias com interesse centrado na comunicação. Em uma visão pragmática, o texto era concebido “como ato de fala complexo, considerado no processo mesmo de sua constituição e não mais como produto acabado” (SANTOS *et. al.*, 2010, p. 317). Na década de 1980, adicionada às coerências semântica e pragmática, surgiu a coerência de ordem cognitiva transformando as crenças e valores dos interlocutores em elementos fundamentais para uma nova concepção de texto. Desse modo, o texto passou a ser concebido “como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos” Koch (2009, p. 12). Na década de 1990, ao lado dos fenômenos mentais, motivou-se a presença dos aspectos de ordem social. Assim, em uma abordagem sociocognitiva interacional, o texto passou a ser concebido “como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2009, p.12).

Atualmente, o texto é compreendido por um conjunto de conhecimentos – de mundo, sociocognitivos e de ordem linguística e textual – que, em situações de comunicação, convergem no momento de interação. O conhecimento de mundo refere-se ao que armazenamos em nossa memória, incluindo conhecimentos relativos a vivências pessoais e a diversas ordens de experiências. Eles fazem parte de todo saber enciclopédico de um falante. O segundo, os sociocognitivos, são as representações mentais que temos a respeito das figuras do mundo, as quais, a seu modo, retraram as realidades do mundo que armazenamos na memória. Essas representações são ativadas em uma situação de interação escritor-texto-leitor. O seguinte, foco de nossa análise, refere-se ao conhecimento

gramatical e lexical que nos permite compreender a organização dos elementos linguísticos na superfície do texto, organização essa responsável pela remissão, isto é, sequenciação textual realizada pela coesão. E o último, às estruturas em que cada conjunto de enunciados pode se apresentar.

Segundo Antunes (2010, p. 30), “o que falamos ou escrevemos em situações de comunicação, são *sempre* textos”, seja qual for sua extensão. Assim, para Martino (2008), nós nos comunicamos por meio de textos, isto é, por meio de um todo significativo dotado de sentido, desde que tenha determinada função comunicativa. Para isso, segundo Conte (1977, p. 18), o ser humano tem uma competência textual que lhe permite compreender e formular textos gramaticalmente corretos.

Conforme Marcuschi (1983, p. 22), “todos nós sabemos, *intuitivamente*, distinguir entre um texto e um não texto⁴. [...]. Mas, apesar desta noção intuitiva de texto, não saberíamos definir intuitivamente o que é que faz de uma sequência linguística um texto”. Fávero (2010, p. 7) postula que “o termo ‘texto’ pode ser tomado em duas acepções”: uma em sentido amplo e outra em sentido estrito. A primeira diz respeito à uma potencialidade humana que “designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual”, como poemas, músicas, pinturas, filmes, escultura etc (FÁVERO & KOCH, 1983, p. 25); o segundo sentido de texto refere-se “ao conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (idem).

O texto pode ser definido a partir de duas alternativas: uma que o compreende na imanência do sistema linguístico, e outra, que o compreende “como uma unidade de uso ou unidade comunicativa” (MARCUSCHI, 1983, p. 22). Em outras palavras, um texto não deve abarcar elementos unicamente linguísticos, mas critérios que nos façam entendê-lo também como uma unidade comunicativa. Assim, o autor designa texto como uma ocorrência comunicativa, em que atuam controles tanto internos, quanto externos. Aqueles dizem respeito a fatores de natureza linguística – estruturas linguísticas; estes a fatores de natureza extralinguística, considerados na produção e recepção de textos.

Para o mesmo autor, texto é, teoricamente, o produto da soma dos seguintes fatores: contextualização; conexão sequencial (coesão); conexão conceitual-cognitiva (coerência) e conexão de ações (pragmática). Os primeiros, embora não pertençam diretamente ao texto,

⁴ Essa denominação não é mais usada; ultimamente, o texto é definido por sua eficientialidade, como, por exemplo, em Bronckart (2003).

são fundamentais para a compreensão e produção textual, pois dizem respeito às expectativas que temos diante de um texto quando nos são apresentados o título e o autor, por exemplo. Os segundos fazem parte dos princípios de textualidade – tessitura que garante um texto ser assim considerado, isto é, um tecido verbal interligado por relações sintático/semânticas. Os terceiros dizem respeito ao sentido propriamente dito, isto é, ao nível da conexão conceitual – macroestruturalmente. Eles são responsáveis pela coerência do texto. Os últimos, por fim, dão conta da interação humana, isto é, da comunicação.

Para Bronckart (2003, p. 75), texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”.

Fávero (2010, p. 77), por sua vez, define texto como “um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos princípios de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade”. Para que um texto seja compreendido como um todo coerente, acrescenta a autora, é fundamental considerar, sobretudo, as relações de conexão conceitual-cognitiva. Somente dessa forma pode-se perceber as suas marcas intencionais.

Para Beaugrande (1997, p. 15), o texto é “um evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”, isto é, um acontecimento interpretado caracterizado por uma “conectividade dentro do texto/evento”. O autor enfatiza que os sete princípios da textualidade, entre eles o da coesão, apontam “as mais importantes formas de conectividade” (idem, p. 21).

Embora os aspectos cognitivos e sociais tenham relevância na constituição de um texto, o conhecimento linguístico – lexical e gramatical – é fundamental, pois se integra àqueles simultaneamente. Para Schmidt (1978, p. 80) o texto é um “conjunto ordenado de instruções”. Em tal sentido, Weinrich (*apud* FÁVERO & KOCH, 1983, p. 45) afirma que

[...] um texto é, sem dúvida, uma totalidade em que tudo está relacionado. As orações seguem-se umas às outras numa ordem lógica, de forma que cada oração entendida ajuda a compreensão orgânica da seguinte. De outra parte, a oração seguinte, quando entendida, influi sobre a compreensão da precedente, de forma que esta se entende melhor quando se volta a pensar nela. É assim que alcançamos a compreensão de um texto. Por isso, toda oração está subordinada a outra na medida em que não só se não compreende por si mesma, mas também contribui para a compreensão de todas as outras. Isso demonstra que não só a oração isolada, como também o texto inteiro, é um andaime de determinações cujas partes são interdependentes.

As ações linguísticas que Beaugrande menciona em sua concepção de texto são as da própria competência linguística de um falante. Essa competência é uma das que possibilita esse falante produzir textos eficazes e eficientes, que poderão ser interpretados em uma situação de interação. O texto exige certas habilidades de seu produtor, como conhecimento do código e das normas gramaticais. Entre as funções da competência linguística está a que confere ao produtor um bom desempenho no exercício de sua produção.

O texto deve ser provido de progressão, na medida em que os elementos de sua sequência linguística apresentam um dado novo, isto é, para que haja um encadeamento, ou seja, uma sucessão de ideias, é necessário que o texto traga informações ainda não apresentadas. Entretanto, essas informações devem corroborar entre si, conferindo uma sequência lógica a cada enunciado apresentado. Em uma sequência em que há a definitivização, por exemplo, as informações novas chegam até o leitor de forma indefinida; quando já fazem parte de seu conhecimento, vêm retomadas por meio do artigo definido. Essa informação nova é incorporada ao texto, dotando-lhe de maior eficácia.

Koch (2010, p. 28) postula que “a informação semântica contida no texto distribui-se, [...] em [...] dois grandes blocos: o *dado* e o *novo* [...]”. Segundo a autora, “a informação dada – aquela que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores [...] – tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova”.

Ao abordar o aspecto da composição do texto, tendo em vista seus elementos estruturais, Medeiros (1996) menciona o saber partilhado, a informação nova e as provas. O primeiro refere-se à informação antiga que pode estar no texto ou subentendida pelo contexto, quando o locutor constitui uma relação de aceitação com o alocutário, a fim de apresentar novas informações. O segundo refere-se à própria constituição do texto em que se apresenta ao alocutário um novo modo de perceber os fatos e, por último, as provas, que são as confirmações dos conceitos apresentados.

1.2. Princípios da textualidade: coesão

A coesão é uma propriedade do texto que, relacionando palavras, orações, períodos, parágrafos ou, até mesmo, partes maiores do texto, por meio de recursos gramaticais e lexicais, possibilita a continuidade textual e, desse modo, contribui para sua unidade de sentido. A organização linear do texto é rigorosamente linguística e é nela que “a retomada de uma informação já dada no texto se faz por meio de remissão ou referência textual”. As cadeias coesivas têm papel preponderante na organização textual, pois contribuem “para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto” (KOCH, 2010, p. 28).

Para que uma sequência de palavras ou frases constitua-se em texto, é necessário que apresente textualidade, a qual é responsável pela significação global do texto. A textualidade, por sua vez, é formada por sete princípios, entre eles, o da coesão.

Como já mencionamos, a noção de texto abarca aspectos gramaticais, semântico-pragmáticos, cognitivos e interacionais. A coesão é um elemento textual que envolve aspectos gramaticais, isto é, responsabiliza-se pela organização linear do texto, visto que se presentifica em sua organização sequencial. Segundo Brandão (2003, p. 28), a coesão é “nitidamente sintática e gramatical, não deixando também de ser semântica, pois estabelece a relação de sentido entre um elemento do texto e outro”.

A manifestação dos seres humanos, por meio de textos – orais ou escritos – segue um modelo. Tudo que esses seres querem dizer vem em cadeia, ou seja, as partes vêm ligadas, conectadas, formando um todo significativo dotado de sentido. De acordo com Antunes (2009, p. 46), “o que é dito em um ponto se liga ao que foi noutro ponto, anteriormente, subsequente”, mesmo que seja intuitivamente.

[...] Cada segmento do texto – da palavra ao parágrafo – está preso a pelo menos um outro. Quase sempre, cada um está preso a muitos outros. E é por isso que se vai, fazendo um fio, ou melhor, vão-se fazendo fios, ligados entre si, atados, com os quais o texto vai sendo *tecido*, numa unidade possível de ser interpretado (idem.).

Todo texto precisa de continuidade, e, por isso, cada uma de suas partes deve ser articulada. Nessa perspectiva, a coesão é o fator de textualidade que ressaltaremos.

Em meados da década de 1970, Halliday e Hasan preocuparam-se com os aspectos semânticos do texto que, nessa época, começou a ser visto em uma perspectiva não só

sintática, mas também semântica. Assim, a questão da coesão e coerência sobressaiu nos meios das pesquisas linguísticas. Halliday e Hasan (1976, p. 2) postulam que um texto é caracterizado como uma unidade semântica: uma unidade não de forma, mas de sentido. Para os pesquisadores, a coesão é a própria relação semântica de um texto em que os elementos estão intimamente ligados em uma relação de interdependência. Esses autores veem as relações de sentido como algo presente no interior do texto. Eles dizem que a qualidade de um texto depende também de certa medida de coerência, além das relações coesivas.⁵

Segundo Halliday e Hasan (1976), o texto é coerente em dois aspectos: em relação ao contexto situacional e em relação a si próprio, apresentando-se, pois, de forma coesa. A coesão não é o significado bruto do texto, mas o modo como ele é semanticamente construído, e pode ser expressa por meio da gramática ou do léxico. Porém, autores, como Antunes (2009, p. 177), afirmam que nem sempre é possível dissociar a coesão da coerência: “a coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da unidade que dá coerência”.

Nesse sentido, segundo Bernárdez (1982, p.13),

a relação entre coesão e coerência é um processo de mão dupla: na produção do texto se vai da coerência (profunda), a partir da intenção comunicativa, do pragmático até o sintático, ao superficial e linear da coesão e na compreensão do texto se percorre o caminho inverso das pistas linguísticas na superfície do texto à coerência profunda.

Charolles (1978, p. 12) não distingue coesão e coerência, mas reconhece que um texto apresenta dois níveis de coerência: um responsável pela linearidade, isto é, a ordem dos elementos no texto; e outro, pela própria coerência – representação de natureza lógico-semântica. Para o autor, a coerência se dá em níveis local e global. No nível local, a coerência é responsável pelas relações entre as frases, fenômeno da microestrutura textual, e, no nível global, é responsável pelas relações entre as sequências consecutivas, fenômeno macroestrutural. O autor apresenta ainda quatro metarregras “para que um texto seja micro ou macroestruturalmente coerente”: repetição, progressão, não-contradição e relação.

⁵ Os autores consideram as relações semânticas, relações coesivas.

Charolles (idem, p. 13) preconiza a inutilidade de uma distinção entre coesão e coerência. Diz este autor que, “no estado atual das pesquisas [...], não mais parece possível, tecnicamente, operar uma **partição rigorosa** entre as regras de abrangência textual e as de abrangência discursiva” (grifo nosso). Assim, entendemos que Charolles, tal qual Halliday e Hasan, admite que exista uma distinção, mesmo que em grau diminuto, embora a considere inútil. Aquilo que o autor chama de coerência local seria, a nosso ver, a coesão. Há, no entanto, pesquisadores que admitem claramente a existência de uma distinção entre coesão e coerência.

Para Beaugrande & Dressler (1981), por exemplo, os fenômenos de coerência e coesão são princípios de textualidade centrados no texto. A coesão diz respeito à estruturação da sequência superficial do texto, enquanto a coerência, ao processamento cognitivo. A primeira ocorre no nível microtextual e está na superfície do texto; a segunda ocorre no nível macrotextual, responsável pelo sentido. Em seu entendimento, portanto, a coesão e a coerência têm de ser analisadas separadamente.

Nessa mesma linha de reflexão trabalha Fávero (2010, p. 10). Para a autora, esses princípios de textualidade constituem fenômenos distintos, pois pode “haver um sequenciamento coesivo de fatos isolados que não têm condições de formar um texto (a coesão não é condição nem suficiente nem necessária para formar um texto)”, e, pode “haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá em nível da coerência”.

Concordamos com a concepção de texto que considera os dois princípios de textualidade – coesão e coerência – como elementos distintos. A coesão é garantida sobretudo pela gramática e diz respeito ao modo como seus elementos se articulam na materialidade textual. Conforme veremos a seguir – exemplos (1) e (2) –, existem textos coerentes mesmo sem apresentarem coesão aparente e textos coesos, que não possuem coerência. Muitas vezes, porém, o princípio da coesão torna-se imprescindível na construção de textos eficientes. É como veremos na análise do *Corpus* desta pesquisa, em que os textos serão analisados em seus aspectos coesivos.

(1) Isabella sente saudades do pai. Ela comprou um bilhete de metrô. Este [o metrô] não é uma Universidade. A Universidade fica ao lado do rio⁶.

⁶ Embora sigam a estrutura dos exemplos propostos pelos autores aqui pesquisados, como Fávero (2010), Koch (2010) e Antunes (2009), a maioria dos exemplos apresentados foi por nós construída. Nossos exemplos apresentam-se sem aspas. Os demais foram retirados de obras que circulam em nosso meio e vêm entre aspas.

Esse exemplo, apesar de apresentar elementos coesivos, é um aglomerado desconexo, não formando, assim, um texto eficiente, pois sua coesão é só aparente.

(2) “Papel e Sonho⁷

Pensei
escrevi
li
amassei
joguei

Comecei
demorei
consegui
terminei

Parei
fechei
guardei
saí

Pularam as letras
saíram
brincaram
sumiram
desapareceram
cheguei
nada encontrei

Desisti
a folha rasguei
o sonho fechei
Não é possível
Guardar o sonho
num pedaço de papel”.

Esse poema, embora quase não possua elementos coesivos, é um texto eficiente porque é constituído de coerência, isto é, portador de sentido.

⁷ Texto produzido por um aluno do Ensino Fundamental II de um colégio particular de Campinas, em 1996 (*apud* BUIN, 2002, p. 29).

Guimarães (1992, p. 42) distingue os dois níveis de textualidade, mas ressalta que “[...] (a *coesão* diz respeito aos modos de interconexão dos componentes textuais; a *coerência* refere-se aos modos como os elementos subjacentes à superfície textual tecem a rede do sentido) trata-se de dois aspectos de um mesmo fenômeno – a *coesão* funcionando como *efeito da coerência*, ambas cúmplices no processamento da articulação do texto”.

Há, entretanto, pesquisadores que privilegiam a coerência, como Buin (2002, p. 29), para quem o fator que garante a textualidade é a coerência, pois “permite o estabelecimento de relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões etc.), construindo uma unidade significativa global”. Para Van Dijk (*apud* BUIN, 2002, p. 30), “se a conexão semântica pode ser deduzida das proposições mesmas – devido ao nosso conhecimento de mundo – não será necessário usar tais conectivos”.

Há, como vimos, texto destituído de elementos coesivos, mas dotado de sentido. Nesse aspecto, Marcuschi (1983, p. 55) defende que a coesão “embora seja um princípio constitutivo do texto, [...] não é nem suficiente nem necessária para a textualidade”. Um texto pode apresentar relações coesivas extremamente insignificantes em sua superfície, mas pode ter uma forte textura, pois “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos, como se o texto fosse um simples processo de geração linear de sequências conjugadas. O autor (*idem*, p. 52) defende também que os fatores de conexão sequencial constituem a própria coesão. Mas, segundo ele, isso não quer dizer que sejam puramente um princípio sintático, pois, o mais importante é “como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”. Esses seriam, para o autor, uma “espécie de semântica da sintaxe textual”. Segundo Martino (2008, p. 38) “os princípios formais de uma língua” são importantes, porque “permitem estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto”.

Para Benveniste (1989), no estabelecimento da coerência de um texto, a coesão é fundamental porque, por meio das palavras, contribui na percepção do sentido textual. E o sentido das palavras é determinado pelo contexto em que se apresenta.

Embora seja necessário considerar a coesão e a coerência relacionadas entre si, para que se tenha a competência escritora, acreditamos na importância de trabalhar separadamente a coesão e a coerência, pois o entendimento de como se dão as articulações entre as palavras, orações, parágrafos ou blocos maiores do texto, ao determinar as

conexões, corrobora, de modo expressivo, no processamento de ordem cognitiva responsável pelo sentido. Assim, concordamos com Fávero (2010) que defende coesão e coerência como responsáveis pela textualidade de um conjunto de enunciados.

Nesta dissertação, priorizaremos, portanto, o trabalho de Fávero (2010), tendo em vista que essa autora, juntamente com Marcuschi e Koch, foi pioneira no estudo das questões referentes à coesão, desde o início dos anos de 1980, no Brasil.⁸ A autora propõe-nos três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial (**stricto sensu**). Além disso, seu trabalho oferece maior funcionalidade no que tange às necessidades de ordem coesiva presentes nos textos que compõem o *Corpus* desta dissertação.

1.2.1. Coesão referencial

Fávero (2010) afirma que alguns elementos presentes na língua, para serem interpretados, necessitam estabelecer referência com um objeto, necessariamente, incluso na cultura à qual pertencem os falantes. Observemos o seguinte exemplo:

(3) Roberto Carlos fará, na próxima semana deste mês de setembro, um *show* em terra santa. Ele interpretará várias das já conhecidas músicas de seu repertório romântico. Neste ano, nosso rei ainda não nos apresentou músicas inéditas, mas nos promete, o cantor e compositor capixaba, pelo menos duas até o final de 2011.

Vemos, então, que o elemento linguístico *Roberto Carlos* foi substituído por *nosso rei*. Pra essa substituição, é necessário sabermos que, na década de 1960, o cantor brasileiro recebeu o título de *Rei da Jovem Guarda*. Não encontramos esse saber no conhecimento linguístico, mas no cultural.

Como já afirmamos, Fávero (2010, p. 18) propõe-nos três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial. A *coesão referencial*, como a do exemplo (3), pode ocorrer por meio de substituição e reiteração. Na substituição, a proforma – item que

⁸ A partir da segunda metade dos anos de 1990, nessa mesma linha de pesquisa, encontramos o trabalho de Antunes que, como o de Koch e Fávero, também foi inspirado, de modo significativo, em Hallyday & Hasan (1976), Beaugrande & Dressler (1981), Marcuschi (1983), excetuando Brown & Yule (1983) que, além daqueles, também foi fonte de inspiração para a pesquisa de Fávero e Koch. Antunes inspirou-se, sobretudo, em Marcuschi, além de nestas autoras. Observamos que, embora pertença a outra tendência, mais recentemente, Adam (2008) aborda também a questão da coesão textual.

representa uma categoria gramatical – retoma um componente linguístico que lhe antecede ou lhe sucede.

Revisitando Halliday & Hasan (1976), Fávero (2010) salienta que a remissão pode ser feita exofórica ou endoforicamente, ou seja, apontando para algum referente fora do texto (extratextual), pertencente à situação comunicativa, ou para algum explícito no próprio texto, pertencente ao universo textual. Em outras palavras, podem ocorrer casos em que a remissão não aponta para algum componente específico presente explicitamente no texto; mas aponta para o contexto, pois se refere a ele, ou à parte dele, isto é, refere-se a algum componente que faz parte desse contexto, ou dele precisa ser retirado.

Segundo Fávero (2010, p.13), a referência “textual ou endofórica pode ser: anafórica, quando “o item de referência retoma um signo já expresso no texto” ou catafórica, quando o “item de referência antecipa um signo ainda não expresso no texto”, conforme os exemplos que seguem:

- (4) *Isabella* não virá, neste final de semana, à casa da avó. *Ela* prefere ficar com a mãe (*Ela* = proforma pronominal que substitui o nome *Isabella*, anaforicamente).
 (5) *Ele* virá ao Brasil em dezembro. *Leonardo* quer ver a filha (*Ele* = proforma pronominal que substitui o nome *Leonardo*, cataforicamente).

As proformas apresentam-se por meio de pronomes, de verbos, de advérbios e de numerais.

Em relação à substituição realizada por meio dos pronomes pessoais, exemplos (4) e (5), Fávero (2010, p.19) observa que apenas os de terceira pessoa podem ser substitutos textuais propriamente ditos, e, devem, necessariamente, referirem-se a entidades da estrutura superficial ou desta recuperadas.

- (6) *Os motoristas de táxi* respondem ao chamado de *seus clientes*. *Eles* têm telefone celular.
 (7) O professor aconselhou *o aluno*. *Ele* tinha faltado às aulas durante a semana.
 (8) *O professor* aconselhou o aluno. *Ele* considera-o como um filho.
 (9) *O professor* aconselhou o aluno. *Ele* considera-o muito.
 (10) O professor aconselhou *o aluno*. *Ele* considera-o muito.

Acreditamos que esses cinco exemplos são casos em que há a necessidade de se considerar o contexto, ainda que limitado ao texto, ou seja, àquilo que denominamos cotexto, pois nele há mais de um referente que pode ser o elemento de referência⁹.

Esse tipo de substituição também ocorre quando a proforma pronominal¹⁰, segundo Fávero (2010, p.19), tiver a função proconstituente. Vejamos o exemplo a seguir:

(11) Há a hipótese de que os jovens não saibam o que realmente querem. *Essa hipótese* tem feito muitos pais não concordarem com as escolhas de seus filhos, gerando, assim, um conflito entre essas duas gerações.

As proformas verbais, geralmente acompanhadas de outra (a pronominal), como *o mesmo, o, isto, assim* etc – verbo fazer – são também outro meio de substituição.

(12) Leticia estuda grego. Sua colega ao lado *faz o mesmo* (*Faz* = proforma verbal).

Essa proforma exige uma forma pronominal. Nesse caso, *o mesmo*, mas poderia ser: *o, isto*.

(13) Trabalhar durante o dia e estudar à noite não faz mal para nenhum jovem, ao contrário, *fazer isso* só o enriquece.

(14) Vou comprar um carro novo, último modelo. Mas só *o* faço, porque ganhei um dinheiro a mais, herança de meu avô.

⁹ Nem sempre, a forma remissiva refere-se a seu elemento de referência em sua totalidade, ela – a forma – seleciona aquele que lhe dá o sentido pretendido, como nos exemplos a seguir: Ontem comprei *um carro de João*. *Ele* é vermelho. Ou: Ontem, comprei *um carro de João*. *Ele* ficou de cuidar dos documentos de transferência, assim que eu lhe depositar o restante do dinheiro no Banco. Essa necessidade de explicitação já não ocorre quando a forma remissiva for representada, por exemplo, por um pronome demonstrativo, como em: A casa estava sempre desarrumada. *Isso* a incomodava muito.

¹⁰ Podemos encontrar ainda outras substituições por meio da proforma pronominal. Vejamos alguns exemplos por nós construídos: (a) O carro da Leticia é da cor cinza com estofamento aveludado, *o meu* é da cor preta com estofamento de couro (pronome possessivo); (b) Um menino atravessou a avenida fora da faixa de pedestres. Que garoto era *aquela* a desrespeitar a lei do Código de Trânsito Brasileiro?; (c) Pedro disse que logo arrumará um emprego, mas eu não acredito *naquilo* que ele diz (pronomes demonstrativos); (d) Paulo, Vicente e Théo são meus sobrinhos. *Todos* moram em Londres (pronome indefinido); (e) Ir ao Banco, ao mercado, limpar a casa e estudar são tarefas rotineiras de Helena. *Quais* ela já realizou até agora, no dia de hoje? (pronome interrogativo); (f) Helena tem muitas tarefas, *as quais* devem ser realizadas em um mesmo dia; (g) Quando eu voltava da escola, no transporte coletivo, vi um garoto assaltando uma senhora que acabava de desembarcar do metrô. *O dito cujo* continuou no trem como se nada tivesse acontecido (pronomes relativos). Para Koch (2010), exemplos como esses são casos de formas remissivas assinaladas por elementos gramaticais livres.

Exemplos como esses três últimos, Fávero (2010, p. 19) chama de “forma cristalizada”. Observamos que esse tipo de substituição em que a “forma cristalizada” vem expressa por meio do verbo *fazer*, acompanhado de um pronome como *isso, o, o mesmo* pode também vir expresso por outro item linguístico cuja função é a de resumir as informações anteriormente apresentadas. Vejamos esse nosso exemplo:

(15) Chlôé sempre compra balinhas dos pequenos que as vendem nos faróis da cidade. Se a criança não tem nada para vender, minha sobrinha, mesmo assim, dá-lhe um trocado. *Esse gesto* mostra o sentimento que ela tem pelos pequeninos.

Ainda temos, segundo a autora, as proformas adverbial¹¹ e numeral¹² como tipo de coesão referencial que ocorre por meio de substituição.

(16) Elisa virá ao Brasil em julho do ano que vem. *Aqui* moram seus avós maternos (*Aqui* = proforma adverbial).

(17) No final da tarde de domingo, eu e minha filha fomos ao cinema. *Lá* não estava mais passando o filme que queríamos assistir.

(18) Perto de minha casa, havia *um campo de futebol*. *Ali*, todos os dias, os meninos, que moravam no entorno, disputavam um campeonato.

No exemplo (18), para a referência “um campo de futebol”, encontramos a forma adverbial *ali*.

(19) João limpava seu rosto com um lenço. *Ali* estava a marca do beijo de batom de sua namorada.

Apesar de esse fragmento de texto apresentar ambiguidade – *ali*, referentes: rosto ou lenço –, o mesmo será considerado, pois poderá ser tal ambiguidade resolvida por meio de todo o universo textual em que o fragmento poderá estar inserido.

Caso haja mais de um antecedente, quase sempre, o referente será o mais próximo conforme o que segue abaixo:

¹¹ Alguns advérbios ou expressões adverbiais como: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo etc são formas remissivas livres, isto é, as formas livres dizem respeito àquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas fazem remissão a um ou mais elementos do universo textual, também anafórica ou cataforicamente (KOCH, 2010). Segue exemplo nosso: O estudo é de fundamental importância para a vida de qualquer ser humano. Mas, o marido de Luzia não pensa *assim*.

¹² Os numerais, cuja função é a de um substantivo, também são exemplos de formas remissivas assinaladas por elementos gramaticais livres. Alguns numerais como os cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários podem se manifestar na função de substantivo. Segue exemplo nosso: Aparecida tem três filhos. O *primeiro* trabalha na empresa do pai, o *segundo* em uma multinacional e o *terceiro* só estuda.

(20) Isabella limpa, todos os dias, a escrivaninha e o computador. *Ali, ela sempre conecta a sala de bate-papos.*

(21) Letícia e Leonardo são irmãos. *Ambos* já visitaram o Vaticano (*Ambos* = proforma numeral).

Fávero (2010, p.21) inclui, na retomada por meio da substituição, o problema da definitivização: fenômeno em que uma informação inserida por meio de expressões indefinidas é posteriormente retomada por expressões definidas. Segundo Brown & Yule (1983), as expressões indefinidas, geralmente, introduzem uma informação nova que, na sequência, é referida por meio das definidas. A autora (idem) cita o gênero *receita* como exemplo daquilo que Brown & Yule postulam como informação “nova” e “dada”. “Na lista de ingredientes são introduzidas as entidades ‘novas’”: quatro claras, por exemplo, que, no Modo de Fazer, são retomadas por meio de expressões definidas: as claras.

Observamos que, segundo Marcuschi (1983, p. 60), o artigo deve ser visto, considerando seu aspecto semântico, apesar de ele ser expresso em termos sintáticos. Para Marcuschi, assim como para Fávero, são duas as regras básicas que norteiam o uso do artigo definido e indefinido no texto:

1. Numa sequência de frases um ‘referente indefinido’ só pode ser retomado por um ‘referente definido’ para manter a identidade referencial e neste caso se dá uma *definitivização*.

2. Um ‘referente definido’ só pode ser retomado por outro ‘referente definido’ para manter a identidade referencial.

Como regra geral obtém-se que: num texto os NP com identidade referencial podem ser inicialmente ‘definidos’ ou ‘indefinidos’, mas a seguir devem ser sempre definidos.

(22) *Um* menino atravessou a rua correndo, quase foi atropelado. *Um* (artigo indefinido – catafórico).

(23) *Um* menino passou rapidamente pela catraca do metrô. *O*¹³ menino tinha roubado uma senhora que passava. *O* (artigo definido – anafórico).

Segundo Fávero (2010, p. 23), a elipse também consiste em casos de retomadas por meio da substituição. Assim, a elipse – não revelação de um termo que pode,

¹³ Existem formas gramaticais que podem ser classificadas como presas ou livres. As formas presas dizem respeito à relação que fazem a um nome com o qual concordam em gênero e/ou número. O artigo é um tipo de forma remissiva presa. Há outros tipos de forma remissiva presa que são assinalados, por exemplo, pelos pronomes adjetivos e numerais. Seguem exemplos nossos: (a) Paulo estava feliz. *Suas* notas foram as melhores da classe (pronomes adjetivos). (b) Preciso de *três* alunas para me ajudarem. A primeira lerá o texto; a segunda, passará o texto na lousa e a terceira, orientará os alunos que necessitarem, enquanto eu respondo ao chamado da direção. *Suas* e *três* apresentam-se, nesse contexto, na função de artigo.

tranquilamente, ser recuperado pelo contexto – é considerada como mais um caso de recurso coesivo. A autora argumenta que “a elipse pode aparecer substituindo qualquer elemento linguístico, embora costume limitar-se aos que podem ser substituídos por proformas” (idem).

(24) Os alunos chegaram atrasados à aula de Matemática. Ø Estavam conversando entretidamente na esquina da escola quando soou o sinal da primeira aula.

Observamos que as gramáticas, de um modo geral, não abordam esse aspecto da elipse. Embora, na maioria delas, a elipse esteja reduzida às suas funções sintáticas, encontramos, por exemplo, na gramática de Perini (2010, p. 187), casos em que ela recupera um elemento do texto e que essa recuperação é eminentemente semântica, isto é, marca do significado da expressão em que se encontra o elemento elíptico no universo textual, como podemos observar no exemplo:

(25) A Isabella é estudiosa, mas *o seu irmão não é*.

Nesse exemplo, podemos perceber que, se tivéssemos considerado apenas a função sintática, o elemento elíptico não poderia ser recuperado, uma vez que “a valência do verbo *ser* exige um complemento”, cujo papel temático deve apresentar a mesma marca do gênero expresso na primeira oração quando há denotação da Qualidade, Perini (2010, p. 187).

Nas vozes de Halliday & Hasan (1976), esse recurso coesivo é um caso de substituição por zero. A elipse pode ser de elementos nominais, verbais e oracionais e pode ocorrer, muitas vezes, por meio de uma vírgula¹⁴, conforme o exemplo que segue:

(26) Elisa e Chlôé treinam tênis. Praticam, duas vezes por semana.

Acrescentamos que também o conectivo *se* pode apresentar-se elipticamente. Ao reportar-se às construções condicionais, Neves (2011) menciona que pode haver casos de

¹⁴ A vírgula, quando marca a elipse, pode provocar vários efeitos “como a concisão e a leveza de estilo” (ANTUNES, 2009, p. 119).

elipse nessas construções e que essa pode ocorrer na oração principal ou na condicional, ou ainda, no ocultamento do conectivo.

(27) - Os educadores de escolas públicas têm direito a “meia-entrada” em cinemas, teatros, shows, estádios de futebol, apresentações circenses, feiras; enfim, em todas as atividades culturais.

Se fossem todos os educadores de Escolas Públicas! Helena, na semana passada, não conseguiu¹⁵ “meia-entrada” para assistir ao show do cantor Oswaldo Montenegro.

Conforme o exemplo (27), o conteúdo que pode ser expresso pela oração principal deve ser resgatado pelo interlocutor (ouvinte/leitor), tendo em vista seu conhecimento prévio, isto é, ele deve saber que o Prefeito da cidade de São Paulo vetou Projeto de Lei sobre “meia-entrada” para educadores municipais e saber também que Helena é professora de uma escola da Prefeitura da Cidade de São Paulo, por exemplo.

Uma vez que a oração principal está expressa, a construção condicional pode se dar da seguinte forma: Se fosse a “meia-entrada” um direito de todos os educadores de Escolas Públicas, Helena teria assistido ao show de Oswaldo Montenegro pela metade do preço do ingresso.

(28) No cinema, tem “meia-entrada” para professores municipais, não tem?

- Não.

- Então (...) é porque o direito a “meia-entrada” não é extensivo a todos os educadores de Escolas Públicas de São Paulo.

[Se no cinema não há “meia-entrada” para professores municipais].

A construção condicional poderia ser a seguinte: *Se* no cinema não há “meia-entrada” para professores municipais, Helena não poderá entrar pagando meio ingresso.

(29) Fosse a “meia-entrada” extensiva a todos educadores de Escolas Públicas de São Paulo, professores da Rede Municipal teriam direito a meio ingresso.¹⁶

¹⁵ Embora o enunciado inicie com uma condicional, o verbo da oração subsequente não está no futuro do pretérito. A oração principal apresenta o verbo no pretérito perfeito, uma vez que, nesse contexto, o verbo expressa uma constatação. Assim, *não conseguiu* denota um fato consumado.

¹⁶ Os exemplos 27, 28 e 29 são nossos, embora sigam a mesma estrutura dos de Neves (2011, pp. 855-6).

Neste exemplo, temos a elipse do conectivo: *Se*. É importante ressaltar que casos de elipse como esses são observados na categoria do discurso quando se leva em consideração o contexto.

Observamos que, nos textos, de modo geral, mais especificamente em uma narrativa como a do gênero *conto*, podemos utilizar, em sua sequência, várias estratégias para garantir-lhe a coesão, entre elas, a elipse que pode ligar as ideias, evitando repetições. É uma questão de evitar a prolixidade que comumente aparece em textos da maioria daqueles que ainda não têm habilidade escritora. É importante chamar a atenção do aluno para o fato de que podemos eliminar as repetições, ou seja, aquilo que podemos perceber pelo contexto.

A obtenção da coesão referencial por substituição é fundamental, pois esse é um recurso que pode dar ao texto mais poder de concisão. Porém, é preciso ressaltar que também pode gerar-lhe ambiguidades. Para que esse recurso seja realmente significativo, são necessárias certas habilidades para optar ou não pela substituição. Isso dependerá de uma competência textual, a qual, segundo Fávero (2010, p. 6), é uma competência específica do falante, isto é: “Qualquer falante é também capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado e de distinguir um texto segundo os vários tipos¹⁷ de texto (por exemplo, uma conversação de um texto científico, de uma receita de bolo, de uma poesia)”.

Nesse sentido, vemos a importância do papel, sobretudo, da escola, em desenvolver essas habilidades para fomentar a competência textual. Os exercícios de substituição (de uma palavra por um pronome, por exemplo), devem garantir a articulação entre os elementos do texto. É necessário que esses exercícios contribuam para o entendimento de que esse tipo de substituição possibilita ao elemento linguístico substituído perpassar o texto do começo ao fim, garantindo a continuidade que é de fundamental importância à coerência.

O exemplo a seguir permite a percepção de que o recurso da substituição garante o encadeamento das partes do enunciado e revela que “a ligação entre o termo referente e seu termo substituto forma um nexos – um nexos coesivo – e a ocorrência de vários nexos forma

¹⁷ Aqui, “tipos de texto” correspondem ao que Bakhtin (1997) nomeia como gêneros textuais: tipo relativamente estável de texto, abordado em suas esferas de conteúdo, forma e estilo.

uma cadeia – uma cadeia coesiva” que dá continuidade e confere coerência ao texto (ANTUNES, 2009, p. 91).

(30) *Elisa* trabalha na empresa do pai. Lá, *ela* é bem remunerada, *seu* salário oferece-*lhe* uma boa condição de vida, como comer e *se* vestir bem. *Sua* vida de lazer também é garantida por *seu* salário e ainda *lhe* sobra algum dinheiro para poupar. *Isso a* faz muito feliz.

A cadeia coesiva é constituída pela proforma pronominal que retoma o nome *Elisa*, anaforicamente. Elisa: *ela, seu, lhe, se, sua, a*. A proforma pronominal, nesse contexto, substitui o elemento linguístico, marcando-o remissivamente.

Acrescentamos que, no processo de substituição, os pronomes ganham relevância, uma vez que funcionam como elementos substitutos propriamente ditos, pois substituem nomes, como os define a maioria das gramáticas. Os pronomes responsáveis pelo nexo coesivo são, sobretudo, pessoais (3ª pessoa), demonstrativos, possessivos, relativos, indefinidos. Há pronomes que não retomam somente um elemento linguístico, mas predicções inteiras, como é o caso do pronome demonstrativo *isso*, do exemplo (30) apresentado acima.

Na reiteração (repetição), a mesma referência é retomada por um mesmo item lexical ou uma mesma expressão, ou ainda, por outros(as) que *lhe* sejam equivalentes.

Em relação a este recurso coesivo, observamos que, muitas vezes, somos levados a recusar as repetições em textos de alunos – ainda que essas sejam significativas – e a julgar como redundância. Esse recurso ocorre em muitos tipos de textos de modo funcional e, por isso, a qualidade do texto não é comprometida, quer dizer, pode ter a função de “*marcar a ênfase*”; “*marcar contraste*”; “*marcar a continuidade temática*” ou até mesmo corrigir algo já dito (ANTUNES, 2009, p. 73). Observamos também que é necessário cuidar para a repetição não se efetivar de modo não funcional, como *em função da função*. Neste caso, a intervenção do professor é de fundamental importância.

(31) A *garota* ganhou um prêmio pela participação em um programa de rádio. Essa *garota* cantou uma música de sucesso nacional. [mesmo item lexical].

(32) O *jovem* participou do campeonato de natação realizado pelo clube onde frequenta. O *rapaz* obteve o primeiro lugar.

(33) Paulo pintou *a casa* com tinta que ganhara do chefe. *A residência* precisava mesmo de uma reforma.

Embora não existam sinônimos perfeitos, os exemplos (32) e (33) são casos de repetição por sinonímia. Observamos que é preciso certa cautela quanto à repetição por sinonímia, uma vez que nem sempre aquelas palavras dicionarizadas podem ser consideradas como totalmente equivalentes às que estão sendo repetidas. Bernárdez (1982, p. 104), por exemplo, salienta que “não existe identidade semântica absoluta entre *cachorro* e *cão*, *casa* e *mansão* etc., pois variam tanto em suas conotações como em seu nível linguístico etc”. Fávero (2010, p. 24), por sua vez, ressalta que o “importante é a identidade referencial, pois a sinonímia não é um problema puramente léxico, mas textual”.

(34) *Bebida alcoólica* é nociva à saúde. *Aguardente*, principalmente. [hiperônimo; caso em que há uma relação todo-parte].

O fenômeno da hiperonímia¹⁸ consiste em uma relação entre um nome mais geral e outro mais específico: (ave – pássaro, por exemplo). Para que possamos recorrer a esse tipo de recurso, nosso conhecimento de mundo é essencial.

(35) A *boneca* precisa ser feita de um material de qualidade. Os *brinquedos* devem oferecer segurança às crianças. [hipônimo, relação parte-todo].

O fenômeno da hiponímia, diferentemente do que se dá com os hiperônimos, ocorre quando a relação parte de um nome mais específico para outro mais geral.

(36) Agnaldo Rayol cantou *Ave-Maria* no casamento de minha irmã. O *rei da voz* emocionou os convidados.

Saber que Agnaldo Rayol é o *rei da voz* é essencial para a compreensão da retomada que existe na construção apresentada acima.

Em expressões nominais definidas¹⁹, entra em jogo nosso conhecimento de mundo, pois a relação é, conforme Fávero (2010, p. 25), “imanente ao texto e não somente à

¹⁸ Os hiperônimos também podem ser usados em uma “função de *definir* uma atividade ou um objeto previamente referido”. Vejamos um exemplo nosso: João, desde os 14 anos, trabalha durante o dia e estuda à noite. Ele quer arranjar outro emprego que lhe dê condições de oferecer uma vida melhor a seus pais, os quais muito lhe fizeram até então. *Essa preocupação* acompanha-o desde pequeno.

¹⁹ As expressões nominais são definidas como casos quando uma expressão pode retomar outra, por meio de uma caracterização que se justifica por algum tipo de comportamento realizado por alguma personagem dentro de uma determinada narrativa (ANTUNES, 2009). Vejamos nosso exemplo: Paulo e João brigaram feio dentro da sala de aula. João, enfurecido, por acreditar que Paulo havia chamado sua mãe de vadia, partiu

língua”. Assim, o mesmo fenômeno linguístico pode ser retomado por modos diferentes. Vejamos outro exemplo:

(37) Alice solicitou os deveres da página 20 do livro de História. *A professora de meu filho* preocupa-se em reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Nos exemplos (36) e (37), as instruções de conexão²⁰ apontam para referentes extralinguísticos.

(38) Ontem à noite, um *vulto* atravessou o muro e assustou as crianças que estavam na sala assistindo ao programa do *Discovery Kids*. O *gato* era da vizinha.

Os nomes genéricos como “gente”, “coisa”, “vulto”, “animal” etc. são retomados na cadeia coesiva, anaforicamente. Nesse tipo de reiteração, ocorre também uma relação hiperonímica: todo-parte (*vulto*: mais geral / *gato*: mais específico).

1.2.2. Coesão recorrencial

A *coesão recorrencial* é uma das responsáveis pela progressão, em outras palavras, pelo avanço do texto. A uma informação conhecida acrescentamos outra, a que acreditamos ser desconhecida, e isso faz com que o discurso seja levado adiante.

Para Fávero (2010, p. 26), o recurso da recorrência objetiva “assinalar que a informação *progride*”. Assim, ele não deve, segundo a autora, ser confundido com o recurso da reiteração, visto que este tem o propósito de “assinalar que a informação já é *conhecida* (dada) e mantida”.

Há, entretanto, autores que, apesar de considerarem o avanço textual a partir das relações que se estabelecem entre, por exemplo, partes de enunciados do texto, classificam esse tipo de recurso no panorama da coesão sequencial, como Koch (2010, p. 55). E, há, ainda, autores que inserem aquilo que Fávero designa de *recorrência* na categoria dos

para cima do colega e o alvejou com um soco na cara. Mais tarde, o *agressor* se arrependeu, porque constatou que o que acreditara não era verdade.

²⁰ Essas instruções também podem apresentar-se por meio do nome cognato do correspondente verbo. Vejamos nosso exemplo: Meus filhos compraram muita roupa, ontem à noite, no *Shopping Tatuapé*. A *compra* desequilibrará os gastos do cartão de crédito.

recursos da repetição que são os que voltam a dizer o que já foi dito anteriormente, dando, como exemplo, a paráfrase, o paralelismo e as repetições propriamente ditas.

Aqui, pensamos que a classificação proposta por Fávero (2010) é mais adequada, no sentido de que nos servimos de uma dada estrutura para enunciar conteúdos diferentes, como é o caso do paralelismo, cuja progressão se dá na medida em que retomamos uma mesma estrutura sintática, porém a preenchemos com outros itens linguísticos. Assim, não consideramos apropriado classificar esse tipo de recurso coesivo na categoria repetição, pois, como veremos a seguir, a paráfrase também não se apresenta como simples repetição. Há, nela, um elemento fundamental: criatividade, conforme Fávero (2010, p. 29).

Segundo a autora (p. 26), a coesão recorrencial apresenta-se de quatro modos distintos, a saber: recorrência de termos, recorrência de estruturas (paralelismo), recorrência semântica (paráfrase), e recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais.

(39) “-‘Cê vai, ocê fique, você nunca volte!’” (ROSA, 1972, p. 32).

No exemplo (39), há uma recorrência de termos, cujo objetivo é, a nosso ver, intensificar a partida do pai, uma das personagens da história. Não nos cabe, aqui, entretanto, elencar as leituras que esse conto, contextualizado, nos possibilita – embora ousamos, acima, para uma das leituras possíveis, sugerir um objetivo. Assim, o texto progride, na medida em que cada retomada (cê → ocê → você) estabelece uma relação de interdependência, entre os termos recorrentes, que pode sugerir vários sentidos; por exemplo, o que propusemos.

(40) “[...] A ele se recorria para arranjar emprego, casar a filha, garantir o inverno, curar doenças, erradicar endemias, abrir caminhos, mostrar soluções²¹ [...]”.

Nesse exemplo, temos um paralelismo em que a mesma estrutura é repetida, porém, com conteúdos diferentes.

Por apresentar-se em estruturas sintáticas idênticas, o paralelismo exige uma certa simetria, como a do exemplo que segue:

²¹ **Isto É**. Em 28 anos, o BNB conseguiu deixar as coisas bem melhores. Para todos os santos, 23/01/1980.

- (41) [...] responde ao [...]
à [...]
aos [...].

Existem várias expressões que viabilizam a construção de estruturas paralelas, *não só ... mas também* é exemplo de uma delas.

- (42) Rodrigo *não só* trabalha na oficina do patrão, *mas também* mora lá, uma vez que o que recebe não dá para pagar o aluguel de uma moradia mais confortável.

Observamos que a dificuldade em estabelecer esse tipo de coesão é frequente em textos produzidos por aqueles que ainda não têm certa maturidade linguística e habilidade textual.

Podemos citar, como exemplos de recorrência semântica (paráfrases), as fábulas: “A Cigarra e a Formiga” e “A Raposa e as Uvas”, de La Fontaine, uma vez que são criações que tiveram, como *texto-fonte*, as fábulas de Esopo.

Embora a paráfrase seja, comumente, entendida como dizer a mesma coisa, porém com outras palavras, ela não é mera repetição. Esse modo diferente de dizer, com acréscimos ou ajustes, é aquilo que Fávero (2010, p. 29) assevera como característica importante da paráfrase: a criatividade. Fávero e Urbano (1988) postulam que sempre fazemos uma interpretação do texto-fonte no momento em que o parafraseamos. Assim, Fávero (p. 29) ressalta que, na paráfrase, há sempre uma articulação “entre informações antigas e novas”.

Também podemos encontrar esse recurso em textos explicativos e didáticos em que a paráfrase pode ser introduzida por: *em outras palavras, isto é, ou seja, em resumo, em suma*, por exemplo.

- (43) Não devemos nos exaltar quando algo não está indo bem em nossa vida. A interferência negativa não nos permite raciocinar no momento em que a situação exige calma; *em resumo*, o mau-humor não faz bem a ninguém.

- (44) “Boi bem bravo, bate baixo, bota baba, boi berrando ... Dança doido, dá de duro, dá de dentro, dá direito ... Vai, vem, volta, vem na vara, vai não volta, vai varando ...” (ROSA, 1983, p. 24).

Os recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais – o ritmo, o silêncio, a pausa, a entonação –, embora pouco estudados, linguisticamente, segundo Fávero (2010), também têm função na obtenção da coesão. No exemplo (44), foram usados esses recursos, uma vez que a aliteração e a assonância motivaram, sonoramente, nesse contexto, o caminhar do boi.

1.2.3. Coesão sequencial

A *coesão sequencial* é também responsável pela progressão textual. Tanto quanto a recorrential, a coesão sequencial tem como função fazer o texto “caminhar”, garantindo, assim, “o fluxo informacional” (FÁVERO, 2010, p. 33), apesar de neste tipo de coesão não haver retomadas, como acontece naquele, conforme a autora. A coesão sequencial²² pode apresentar-se de duas maneiras: sequenciação temporal e conexão.

Segundo Mira Mateus *et alii* (1983, p. 197), para uma sequência textual ser coesa e coerente, é necessário que haja, na sequenciação de seus enunciados, referências à localização temporal que devem respeitar a ordem em que ocorrem os fatos e que podem ocorrer por ordenação linear (exemplo 45), ordenação sequencial (46), partículas temporais (47) e correlação dos tempos verbais (48).

- (45) Corri até a porta, destravei-a e atendi ao chamado do rapaz dos Correios.
- (46) *Antes*, o bebê chorou; *agora*, ele ri e *depois*, provavelmente, nem lembrar-se-á daquilo que lhe fez chorar e rir.
- (47) *Ontem*, eu e minha filha fomos ao Poupatempo.
- (48) *Pedi* a meus filhos que *limpassem* seus quartos.

²² Esse tipo de modalidade coesiva é garantido também pela manutenção e progressão temáticas. Seguem exemplos nossos: a) A *casa* foi construída com muito carinho. Os *tijolos* foram dos melhores, as *portas* e *janelas* de madeira maciça e os *azulejos*, como os tijolos, também foram *os* de melhor qualidade. (A continuidade do sentido do texto dá-se por meio de “termos pertencentes a um mesmo campo lexical”: casa → tijolos → portas → janelas → azulejos). b) Todos os alunos deveriam ter *tarefas* para serem realizadas em casa. *Essas tarefas* teriam peso decisivo na formação intelectual dos alunos. *Tal formação* seria responsável por grande parte do sucesso em sua vida social e profissional. *Um exemplo desse sucesso* seria uma boa remuneração. *A boa remuneração*, geralmente, facilita a vida de grande parte das pessoas. (Na sequencialidade textual, a progressão temática diz respeito ao modo como se dá a progressão. No exemplo apresentado, a progressão temática processa-se linearmente).

Acrescentamos outros exemplos de sequenciação temporal²³:

- (49) *Logo que* Ana chegou, seu pai pediu-lhe que pusesse a mesa para o jantar (Tempo simultâneo, exato, pontual. Poderia ser marcado também por outros encadeadores, como *quando, mal, nem bem, assim que, no momento em que*).
- (50) *Antes que* chegasse em casa, seu filho saiu para almoçar (Tempo anterior).
- (51) Depois que Helena escreveu seu primeiro livro, ela tornou-se famosa na comunidade leitora de seu país (Tempo posterior).
- (52) *Enquanto* Ana arrumava a casa, seu filho navegava na internet (Tempo contínuo ou progressivo. Poderia ser marcado também pelo conectivo *à medida em que*).

Na sequenciação por conexão, ainda segundo Fávero (2010), existe, entre os enunciados, uma relação de interdependência que pode ser semântica e/ou pragmática. Essa relação acontece por meio de operadores do tipo lógico, operadores discursivos e pausas.

Os operadores do tipo lógico, responsáveis pela relação lógica que se estabelece entre dois enunciados, podem indicar relações de:

a) *disjunção*.

- (53) Cantando e/ou dançando, a garota é feliz. [conector *ou* (inclusivo)].

A progressão se dá na medida em que o operador do tipo lógico *ou* determina não somente uma relação de alternância, mas também uma de inclusão. Assim, conforme a autora (FÁVERO, 2010, p. 36) “o leitor/alocutário interpreta” ambas proposições do enunciado como possíveis.

- (54) Daniel ou Guilherme será o vencedor do campeonato. [conector *ou* (exclusivo)].

Já no exemplo (54), o operador *ou* indica “que somente uma das” proposições “é verdadeira, nunca ambas”.

b) *condicionalidade*, relação de dependência lógica: “(se *p* então *q*)”, o *então*, geralmente, vem implícito. Aqui, tanto antecedente (*p*) quanto conseqüente (*q*) são

²³ Os exemplos como os (49) a (52), Koch (2010, p. 70) relaciona nos de conexão marcados por uma relação de temporalidade.

verdadeiros, isto é, “a proposição conseqüente será verdadeira se a antecedente o for” (FÁVERO, 1987, p. 56).

(55) Se ganhasse, de meu pai, um bom dinheiro, viajaria pelo mundo.

Em um certo sentido, a relação de condicionalidade também apresenta uma de causalidade.

c) *causalidade* “(p porque q)”

Aqui, a relação apresenta-se por meio de o binômio: causa (Ka)/consequência (Kõ). Porém, isso não quer dizer que essa ordem não possa ser outra, uma vez que a relação Ka e Kõ, que cognitivamente nos é assim ordenada, pode se apresentar em uma ordem invertida. Primeiro, a consequência; depois, a causa.

(56) O dedo de Ana sangrou, porque a garota cortou-o profundamente com a faca do açougue do pai.

No enunciado (56), além da relação de *causalidade*, temos também a de implicação lógica. Se qualquer ser humano cortar o dedo, profundamente, com a faca, necessariamente, sangrará. Nesse caso, temos uma causa que se confunde com uma *condicionalidade* marcada por uma relação de implicação.

Há, porém, relações de *causalidade* que não apresentam, necessariamente, relação de implicação entre uma e outra proposição.

(57) O garoto foi reprovado, *já que* não assistiu às aulas (Kõ/Ka).

(58) O bebê chorou, *porque* caiu (Kõ/Ka).

(59) Letícia comeu muito *e* engordou (Ka/Kõ).

Acrescentamos mais estes exemplos de causalidade:

(60) O bebê chorou *tanto que* ficou com os olhos vermelhos.

(61) O bebê chorou demais; *então* (por isso) ficou com os olhos vermelhos.

(62) *Como* tivesse chorado demais, o bebê ficou com os olhos vermelhos.

(63) *Por* ter chorado demais, o bebê ficou com os olhos vermelhos.

É interessante observar que há determinadas línguas, como a portuguesa, que nos dão a oportunidade de dizer a mesma coisa de diferentes maneiras. Isso é, a nosso ver, muito rico e produtivo no momento em que estamos trabalhando com a produção escrita de textos porque dá ao aluno a possibilidade de perceber que a língua é flexível.

Fávero (2010, p. 37) ainda nos assevera que “a relação de *causalidade* é expressa pelas construções que a gramática chama de causais, conclusivas e consecutivas”.

d) *mediação*, relação de meio/fim.

Esse tipo de relação ocorre quando há duas proposições, sendo que uma delas expressa o meio para se atingir o objetivo expresso pela outra. A autora (p. 37) argumenta que, considerando o ponto de vista lógico, esse tipo de relação também apresenta, assim como a de causalidade, uma de implicação, isto é, de condicionalidade.

Observamos que alguns autores nomeiam esse tipo de relação como relação de finalidade.

(64) Vicente treinou o ano todo *para* conseguir o primeiro lugar no campeonato de natação.

e) *complementação*, quando determinada proposição completa o sentido do termo de outra. Esse termo, usualmente, é um *nome* ou *verbo* que, em função do sentido expresso no enunciado, necessita de um complemento.

(65) Tenho a certeza de que *você será a vitoriosa* na competição que será realizada no domingo próximo (nome: certeza).

(66) Guilherme deu *um livro à Letícia* (verbo: dar).

f) *restrição ou delimitação*, quando uma proposição “limita a extensão de um termo da outra” (FÁVERO, 1987, p. 58).

(67) Geralmente, jovem *que* lê muito tem mais facilidade para a compreensão dos problemas da humanidade.

Acrescentamos, nessa sequenciação por conexão, cuja relação se dá, ainda, por meio de operadores do tipo lógico, as relações: de conformidade e de modo, segundo Koch (2010, p. 71).

(68) Paula comia *conforme* iam lhe colocando comida no prato (relação de conformidade. Entre duas proposições, uma expressa a conformidade do conteúdo assegurado na outra).

(69) *Sem olhar para os olhos do pai*, a menina enchia-lhe a cabeça com mentiras (relação de modo. Entre duas proposições, uma expressa “o modo como se realizou a ação ou evento contido na outra”).

Os operadores do discurso, também chamados de *operadores argumentativos*, são responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados, isto é, orientam o sentido para determinada direção. Estruturando esses enunciados em textos, eles encadeiam orações de um mesmo período, dois ou mais períodos, ou, até mesmo, parágrafos de um texto. Eles podem indicar:

a) *conjunção* [relação semântica de compatibilidade: conteúdos se somam]. Podem ser expressos, por exemplo, pelos seguintes operadores: e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso, ainda, nem.

(70) Durante a semana, meu filho estuda *e* trabalha.

(71) Durante o dia, Helena faz sua caminhada, vai ao mercado e ao Banco, se necessário; *além disso*, faz o almoço e cuida da casa e *ainda* estuda à tarde e trabalha à noite.

Observamos que cada oração do exemplo (71) é independente; nesse caso, os operadores têm a função de constituírem “argumentos para uma mesma conclusão”: Helena é uma pessoa muito ocupada, ou, Helena é uma pessoa ativa, ou, Helena é...

b) *disjunção* [orientações discursivas diferentes].

(72) Economize um pouco de seu salário todos os meses. *Ou* você não quer mais viajar para visitar sua mãe?

O exemplo (72) pode suscitar uma aceitação ou uma mudança de opinião em relação às proposições.

c) *contrajunção* [oposição de conteúdos].

Esse tipo de operador indica “enunciados de orientações argumentativas diferentes”, prevalecendo a que inicia por meio do operador *mas* (exemplos 73 e 74).

(73) Todos os alunos foram ao teatro, *mas* Rodrigo ficou (expectativa frustrada).

(74) Todos os seus argumentos a favor do casamento são plausíveis, *mas* prefiro os meus. (porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto etc.).

Esse conectivo exige apenas uma ordem: p *mas* q. Essa *contrajunção* tem função argumentativa, ou seja, remete a um determinado sentido, não permitindo ao leitor fazer inferências. Estabelecem uma relação diferente das introduzidas por conectores como *no entanto*, *embora*, *mesmo que*, *apesar de*, que podem anunciar os enunciados em outra ordem. Por exemplo, “A, embora B, ou, embora B, A”.

(75) Nadou muito bem, *no entanto* não foi convocado para a competição.

(76) Não foi ao cinema *embora* quisesse assistir àquele filme.

(77) Falarei a verdade *mesmo que* você negue.

(78) Faz muito calor *apesar de* estar chovendo.

Nos quatro últimos exemplos, a ordem das proposições pode ser alterada.

(79) Não foi [...], no entanto nadou muito bem.

(80) Embora quisesse [...], não foi ao cinema.

(81) Mesmo que você negue, falarei [...].

(82) Apesar de [...], faz muito calor.

Observamos que o operador argumentativo *embora*, quando utilizado, entre dois enunciados, faz prevalecer aquele que por ele *não é introduzido*.

(83) *Embora* precisasse muito, Ana não pedia dinheiro emprestado ao pai (se bem que, ainda que).

d) *explicação* ou *justificativa*

O conteúdo de uma proposição explica ou justifica um ato expresso anteriormente.

(84) Não ande pelo corredor, *que* o chão está molhado (pois, porque).

(85) Deve ter ganho muito dinheiro, *pois* um carro importado está em sua garagem.

Se a conjunção *pois* estiver em seguida ao verbo e, precisamente, entre vírgulas, a ideia que teremos é a de conclusão, como em:

(86) Deve ter ganho muito dinheiro; está, *pois*, um carro importado em sua garagem.

Acrescentamos também outros encadeamentos realizados por meio de operadores discursivos que, segundo Koch (2010, p. 72), “ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa. Eles são:

Comprovação

(87) Menti para meu pai, *tanto que* ele estava chateado comigo.

Conclusão

(88) Vicente foi convocado para a Olimpíada de 2012, na Inglaterra. *Portanto* ele ficará conhecido no mundo todo (logo, *então*, por conseguinte).

Generalização

(89) Paulo está reprovado. *Aliás* ele nunca leva a sério a escola (também).

Extensão

(90) Paulo está reprovado. *Aliás* é o que acontece com todo aluno que não leva a sério a escola.

Especificação

(91) Muitos dos parentes de Helena moram na Europa. Seu cunhado, *por exemplo*, mora na Suíça.

Exemplificação

(92) Todas as tarefas de casa que Maria faz todos os dias, *como* lavar e passar roupa, são estafantes.

Acrescentamos ainda que o encadeamento expresso por meio de justaposição também possibilita “relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto” (KOCH, 2010, p. 66). Vejamos o exemplo a seguir:

(93) Explicarei, *primeiramente*, o que é Movimento Literário; *a seguir*, falarei sobre o Trovadorismo e o Classicismo; *finalmente*, abordarei o Barroco e o Arcadismo e as demais escolas literárias dos séculos XIX e XX. [= indicadores de ordenação textual].

As pausas, segundo Fávero (2010, p. 40), são indicadas por meio da pontuação em textos escritos e substituem os conectores cuja relação é facilmente reconhecida. Desse modo, podem assinalar relações de tipos diversos:

- (94) São sete e meia. Preciso me apressar. As aulas começam às oito horas (causalidade).
- (95) Eu estava sem guarda-chuva; me molhei toda (conclusão).
- (96) Não assisti ao filme que você me recomendou; assisti ao que estava em cartaz no cinema próximo a minha casa (contrajunção).
- (97) Não suba nessa escada; você poderá cair (condicionalidade).
- (98) Beatriz sente-se muito mal dentro de um avião; ela não poderá viajar à Europa conosco.

Fávero (1987) apresenta-nos exemplos de orações justapostas que mantêm com as anteriores relação de dependência. Essas orações justapostas vêm sinalizadas por meio de uma pausa. É um caso também de contrajunção, como em:

- (99) João queria viajar; não tinha dinheiro para isso (oposição).

Fávero (2010, p. 10) ressalta que os estudos de Weinrich, principalmente no tocante aos artigos e tempos verbais, também são relevantes para o estudo da coesão e, desse modo, devem ser incluídos entre os elementos responsáveis pela articulação dos textos.

O componente temporal é caracterizado por três elementos que lhe são intrínsecos, a saber: a atitude comunicativa, a perspectiva e o relevo. O primeiro apresenta-se por meio de duas atitudes diferentes: comentar e narrar; o segundo, por meio de tempos sem perspectiva, retrospectivos e prospectivos presentes nos atos de comentar e narrar e o terceiro mostra o primeiro e o segundo planos do texto. Este último tipo de elemento do componente temporal é observado no ato de narrar, quer dizer, no mundo narrado em que o tempo perfeito expressa o primeiro plano e o tempo imperfeito, o pano de fundo.

Weinrich (1973) afirma que, na interlocução, as formas temporais empregadas podem ser as dos tempos do comentário ou as dos tempos da narração. O comentário ocupa-se das informações linguísticas transmitidas pelo locutor a seu interlocutor, e, a narração, das situações de locução em que a narrativa de um conto, por exemplo, pretende suscitar instintivamente reações no interlocutor. Tanto o comentário quanto a narração apresentam tempos que lhes são próprios, os de um não podem pertencer aos de outro, simultaneamente. Os signos linguísticos de uma narração têm valor narrativo, como os tempos da narração. Os do comentário têm valor de comentário. O emprego de um ou de outro tempo verbal situa o locutor em um eixo cronológico.

Ainda segundo Weinrich (1973), de acordo com a perspectiva de locução, as informações podem estar em um tempo de ação passado (retrospecção) ou em um tempo de ações antecipadas (prospecção) ou, ainda, os tempos podem estar em um grau zero, isto é, sem marcas da perspectiva de locução.

Em relação à atitude de locução, os tempos do comentário seriam: presente, perfeito e futuro, e, os tempos da narração: perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito do indicativo.

O autor salienta que os tempos verbais também podem funcionar em outro aspecto, isto é, quanto ao relevo. Alguns tempos verbais têm o papel de destacar certos conteúdos do texto, colocando-o em primeiro plano e outros, não. O conteúdo destes apresenta-se como pano de fundo. Dentre os tempos verbais da narração, como dissemos há pouco, o imperfeito é o tempo do pano de fundo e o perfeito, o tempo do primeiro plano.

(100) A casa era velha. O telhado estava quebrado e as paredes todas pichadas. O portão ficava sempre aberto e o muro despencava. Um mau cheiro exalava daquela ruína. A casa parecia abandonada.

De repente, um homem *surgiu* à porta, deixando surpresos, todos que passavam.

No 1º parágrafo, temos predominância do imperfeito, indicando o pano de fundo e, no 2º parágrafo, temos o perfeito que indica a ação propriamente dita.

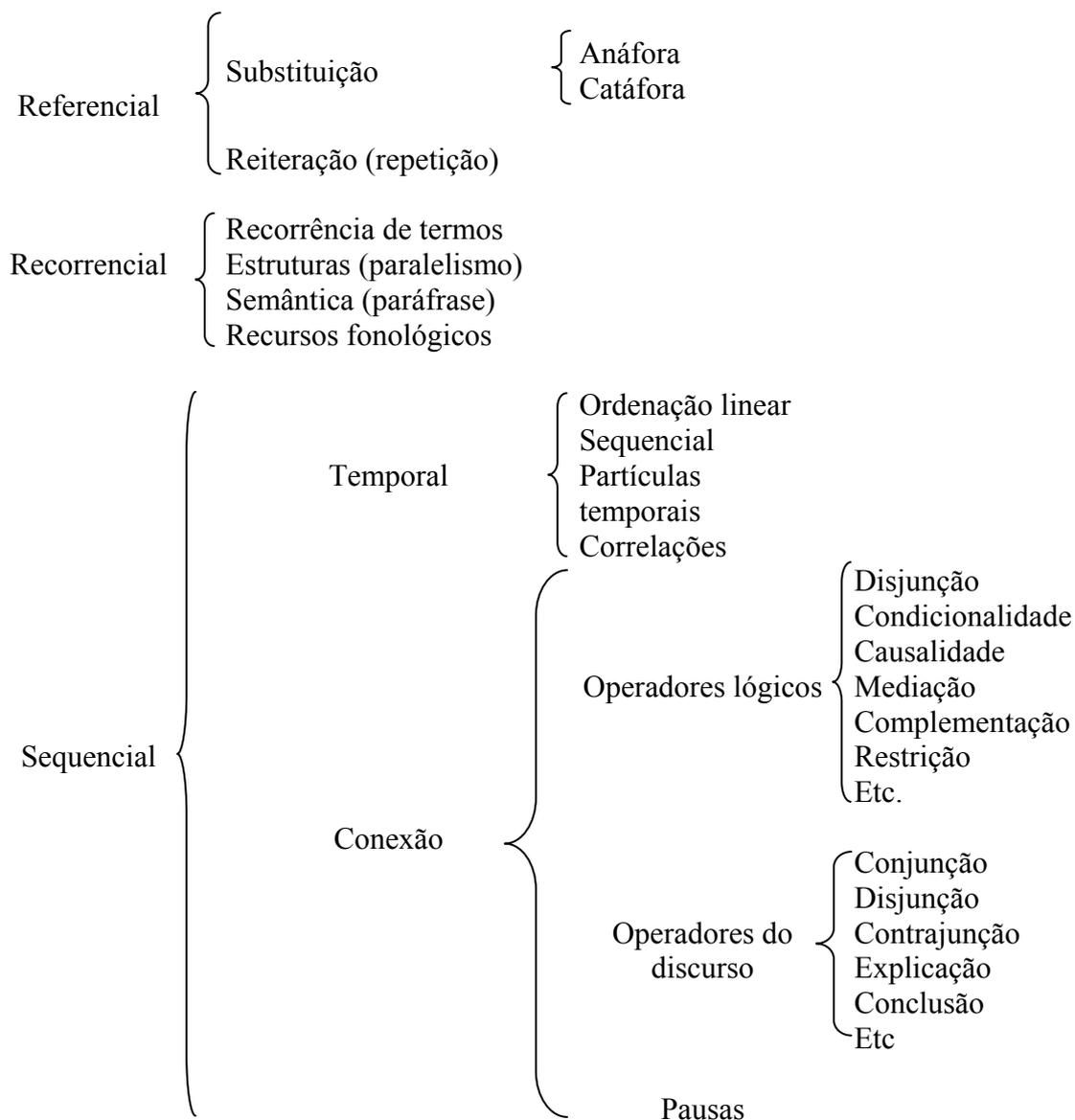
Há autores que consideram essas três características do sistema temporal: a atitude comunicativa, a perspectiva e o relevo como recursos sequenciais e enquadraram-nos como tipos de coesão sequencial.

Elementos coesivos como esses aqui vistos estabelecem o nó responsável pelo nexos e garantem a articulação do texto. As repetições, por exemplo, perpassando pelo texto todo, garantem-lhe a continuidade do tema; porém, esse tema deve progredir, isto é, a cada aparição no texto, devemos acrescentar-lhe dados novos. Os pronomes são outros exemplos de encadeadores que, garantindo a cadeia referencial, dão ao texto a continuidade necessária para que seja coerente. Assim ocorre também com certos advérbios, numerais, verbos, elipse e demais articuladores por nós mencionados conforme os autores, como os conectores, cujo uso adequado é fundamental para a compreensão e produção textual.

Como pudemos observar, Fávero apresentou os recursos coesivos por meio de três procedimentos: retomadas por substituição ou repetição de elementos linguísticos (coesão referencial) e também por retomadas cuja função é a de fazer o texto progredir (coesão recorrencial) e ainda, sem retomadas; porém, garantindo o “fluxo informacional” (coesão sequencial).

Consideramos esses tipos de coesão pertinentes a este trabalho, uma vez que, muitos deles aparecem nas produções dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, as quais foram analisadas nesta pesquisa.

Quadro 01: A coesão, segundo Fávero (2010).



CAPÍTULO II

COMO ESCREVEM OS ALUNOS: ANÁLISE DO *CORPUS*

2.1. Sujeitos da pesquisa e relato da interação pesquisadora/alunos

Este trabalho teve início com a produção de textos construídos por alunos do 7º²⁴ ano do Ensino Fundamental II, cuja idade varia entre 11 e 13 anos. Os alunos pertencem a duas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo localizadas na região Leste. São textos selecionados entre três turmas (7ºA, 7ºB e 7ºD) em uma das escolas, a qual denominaremos de escola “A”, e entre uma turma (7ºC) de outra escola, a qual denominaremos de escola “B”. As produções foram escritas por esses alunos durante o primeiro e segundo semestre do período letivo do ano de 2011.

Tanto a escola “A” quanto a escola “B” pertencem à DRE-IQ²⁵. Os alunos da primeira escola, em sua maioria, vêm de famílias numerosas com baixo poder aquisitivo, e não cursaram o ano pré-escolar. Esses alunos, aproximadamente com 12 anos, são obrigados a assumirem os deveres de casa quando cuidam dos irmãos pequenos e/ou da própria casa quando seus pais vão trabalhar. Ou, ainda, esses estudantes saem para o mercado informal de trabalho em que são nitidamente explorados. Geralmente, há falta de interesse e participação dos pais desses alunos no que se refere à vida escolar de seus filhos.

Os alunos da segunda escola vêm de uma família formada, em sua maioria, por pai e mãe – que possuem casa própria e dois ou três filhos. Essa escola é composta por crianças que correspondem à faixa etária do Ano/Ciclo. Grande parte das crianças da escola “B” frequentou a escola no período pré-escolar. A principal atividade das mães, dos alunos desta escola, é desenvolvida na própria casa, e as crianças e/ou adolescentes ficam sob os cuidados de suas mães no período em que estão fora da escola. Muitos desses

²⁴ A intervenção nessa fase de escolaridade (7º ano) é de suma importância, visto que é esperado, ao final do Ensino Fundamental II, que os alunos apresentem certa habilidade para produzirem textos como os narrativos. Desse modo, é importante facultar ao aluno o aprendizado de como se articula a linguagem da qual se serve para se comunicar, com propriedade, nas diversas situações que lhe são corriqueiras.

²⁵ DRE-IQ: Diretoria Regional de Educação – Itaquera.

estudantes moram em bairros distantes, porém suas famílias justificam que a qualidade de ensino e o ambiente familiar da escola compensam a distância²⁶.

As avaliações do IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica), nessas escolas, foram, em 2009, 3,8 e 5,4²⁷, respectivamente.

As produções textuais foram realizadas durante uma das duas aulas em que estivemos com esses alunos. Após o levantamento das expectativas discentes em relação ao *conto*: *As Formigas* (anexo 01), de Luiz Vilela, que aborda o tema relacionamento familiar, pedimos a eles que produzissem um *conto*. Para isso, foi dito que deveriam usar tudo que sabiam a respeito da estrutura desse gênero textual; lembramos a eles o que deveria constar em suas produções: *situação*, *conflito* e *solução* (estrutura canônica de um *conto*). Também nos apresentamos, informando que desenvolvíamos uma pesquisa sobre *contos* produzidos por alunos desses anos escolares. Embora a professora titular da classe dissesse, em algumas salas, que os *contos* fariam parte da avaliação contínua e, conseqüentemente, valeriam “nota”, alguns alunos se recusaram a desenvolver as produções. Porém, a maioria dos alunos, sobretudo de uma das escolas, se dispôs voluntariamente a participar.

Antes da realização das produções, houve uma discussão em que foram trabalhadas questões de compreensão/interpretação e reflexão a respeito do tema do referido *conto*, chamando a atenção dos alunos para o uso da figura *personificação*, muito explorada no texto. Dessa discussão, os alunos participaram de modo espontâneo. Ressaltamos que as professoras de Português, titulares de cada classe, estavam presentes no momento em que estivemos com seus alunos.

O tema sugerido para as produções também foi *relacionamento entre pessoas* (pais, irmãos, amigos, colegas, namorados etc.). Além de sugerirmos o tema, também alertamos sobre alguns elementos que deveriam estar presentes nesse gênero, como *Narrador* (1ª pessoa: narrador/personagem ou 3ª pessoa: onisciente ou observador), *Onde?* *Quando?*

Obtivemos 110 produções. Depois da leitura desses textos, verificamos que o tema estava de acordo com o sugerido, porém os recortes efetuados, na maioria das vezes, limitaram-se aos que foram por nós propostos, como conflito relacionado a futebol ou à

²⁶ Informações colhidas na *Caracterização da Realidade Local*, contemplada no Projeto Pedagógico (2011) de cada escola.

²⁷ Texto extraído do site http://timblindim.files.wordpress.com/2010/07/ideb_2009_escolas_5a8_sp.pdf. Acessado em 05/05/2012, às 21h32.

situação amorosa ou familiar. Observamos que o conhecimento de mundo da maioria dos alunos restringiu-se ao de sua realidade de vida.

Muitas narrativas não apresentavam título – talvez por termos dito que o criassem após o término do texto, o que, provavelmente, resultou em esquecimento; algumas apresentaram o título ao final do texto. A maioria dos alunos, principalmente os da escola “B”, iniciou sua narrativa utilizando-se da forma padrão que se inicia por um circunstancial de tempo²⁸.

2.2. Constituição do *Corpus*

Para tornar factível a análise, selecionamos seis produções, dentre as 110 recolhidas. Dessa forma, o *Corpus* constitui-se de seis *contos*, selecionados entre aqueles que apresentaram mais de cinco inapropriações coesivas. Foram descartados, portanto, (1) os textos que não apresentaram expressivas inapropriações no tocante ao uso dos recursos coesivos, (2) os que apresentavam muitos problemas de ortografia, letra ilegível, palavras fragmentadas (*en contram; em bora; com sigo* etc), concordâncias nominal e verbal e (3) os que não apresentavam a estrutura canônica de uma narrativa. Em virtude do grande número e da variedade de problemas apresentados, esses textos exigiriam outro tipo de análise, fugindo aos propósitos desta pesquisa.

2.3. Análise do *Corpus*

Conforme dissemos no capítulo I, a língua portuguesa, como outras línguas, é rica em relação às possibilidades de *como* dizer. Uma mesma narração, por exemplo, pode ser dita de diferentes maneiras, sem, contudo, perder a unidade de sentido. Dentre as possibilidades de recursos coesivos, podemos selecionar aquelas que mais satisfazem nossa necessidade, desde que mantenham fidelidade ao texto.

²⁸ “Em um belo dia de domingo”; “Um dia de muita chuva”; “Em uma bela manhã de verão”; “Em uma tarde de sol”; “A muito tempo atrás”, “Era uma vez” etc. Estes são alguns exemplos de como os alunos, sobremaneira da escola “B”, iniciaram a produção de suas narrativas.

Apresentaremos, inicialmente, os *contos* selecionados²⁹, juntamente com sua respectiva estrutura canônica. Em seguida, empreenderemos a análise sob o ponto de vista de alguns recursos coesivos. Logo, examinaremos unicamente alguns casos de apropriações ou inapropriações desses recursos, presentes em cada um dos *contos* selecionados.

Lembramos que, para Van Dijk (*apud* FÁVERO, 2010, p. 72), as categorias do texto narrativo são: “situação – complicação – ação ou avaliação – resolução – moral”. Embora sejam esses os elementos constitutivos de uma narrativa, conforme o autor, apresentaremos somente os elementos indispensáveis para o estabelecimento de uma narrativa: situação/conflito/solução. Segundo Bastos (2008, p. 25), são esses elementos que “configuram a narrativa propriamente dita [...]”. Apresentar a estrutura padrão de uma narrativa é fundamental para se classificar o texto na categoria do gênero *conto*.

Texto 01

O menino Que saio sen a mãe deixar

Um menino pediu para. mãe dele a deixar jogar Bola mais a. mãe dele não deixou e o menino foi Escondido e no meio do caminho Ele foi atropelado. E o menino foi para o Hospital e ligaram para, a. mãe do menino e a. mãe do. Menino ficou nervosa por Que o menino foi sen ela deixar e Quando. Ele saio do Hospital Ele ficou de. castigo sen ir Brincar passou Um tempo Eles conversaram e eles se resouveram (*Escola “A”, 7ªA, 13 anos*).

Estrutura Canônica da Narrativa

Situação: Filho vai jogar bola escondido da mãe.

Conflito: desentendimento entre mãe e filho.

Solução: Após conversa, ambos fazem as pazes.

Analisaremos os casos de recurso coesivo à medida que se apresentarem nos textos.

a) Coesão referencial

- definitivização

²⁹ Os textos dos alunos encontram-se no Anexo 2.

Conforme já mencionado por Brown & Yule (1983), as expressões indefinidas introduzem uma informação nova que, posteriormente, é retomada por expressões definidas. Todavia, a definitização pode ocorrer no título ou no início do texto, pois, segundo Fávero (2010, p. 22), “uma expressão introduzida por um definido tem um valor argumentativo bem grande; o autor cria um universo textual em que o referente determinado pelo artigo ganha existência”. O título, geralmente, é uma paráfrase reduzida das informações contidas no texto, pois resume aquilo que encontraremos textualmente posto, segundo a autora. O início do texto pode apresentar a definitivização se a condição de produção for aquela em que o contexto situacional for o mesmo para os interlocutores do processo interacional.

Nesse texto, o título começa por um artigo definido: “O menino Que saio sen a mãe deixar”. Conforme já visto, esse artigo é, em geral, anafórico, isto é, remete à informação anterior. Contudo, por se tratar de uma paráfrase das informações contidas nesse texto, que nos levam a caracterizar a personagem *menino* como *menino desobediente*, o fenômeno da definitivização faz sentido, uma vez que a expressão por ele introduzida tem, supomos, valor argumentativo.

- substituição (proforma adverbial)³⁰

Em “E o menino foi para o Hospital e ligaram para, a. mãe do menino e [...]”, faltou a proforma adverbial (lá, onde) que retomasse a referência localizadora: “foi *para o Hospital*” (grifo nosso), em outras palavras, nesse texto não aparece o recurso da substituição em que a proforma adverbial poderia substituir os componentes *para o hospital*, anaforicamente. O aluno poderia ter construído o seguinte enunciado: De (onde/lá) “ligaram para a mãe do menino”.

- reiteração (repetição do mesmo item lexical)

A repetição é um recurso coesivo presente tanto na linguagem oral quanto na escrita, pois, em ambas, tem a função de dar continuidade ao texto. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2009, p. 32), a repetição é um dos elementos pragmáticos que marca principalmente a modalidade oral.

³⁰ O reconhecimento desse recurso coesivo foi solicitado por meio de questões, em duas provas *da Cidade* que a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo aplicou aos alunos do 7º ano, durante o período letivo de 2011. Ainda que as respostas a essas questões tenham sido satisfatórias na escola que realizou a prova (optativa), encontramos alunos que não utilizam esse recurso de substituição de modo adequado.

Apesar de constituir um elemento de coesão, muitas vezes, a repetição excessiva dos mesmos itens lexicais revela “falta de agilidade na busca de melhor expressão ou um recurso para continuar com o turno” (idem), no caso da linguagem falada. As repetições que se sucedem com o propósito de marcar remissivamente as personagens, no texto 01, parece-nos demonstrar essa falta de agilidade, ou melhor, funcionam como uma das marcas coesivas típicas da oralidade: “Um menino pediu para. *mãe dele* a deixar jogar Bola mais *a. mãe dele* não deixou e o menino foi Escondido e no meio do caminho Ele foi atropelado. E o menino foi para o Hospital e ligaram *para, a. mãe* do menino *e a. mãe do. Menino* ficou nervosa”.

O narrador, ao retomar a referência *mãe*, por exemplo, utiliza-se quatro vezes do mesmo item lexical. Supomos que, em uma narrativa como a do gênero *conto*, ao retomar as personagens, o narrador deveria utilizar-se do recurso da substituição pronominal, por exemplo: (ela), a fim de evitar repetições que sugerem restrição vocabular, como a que, muitas vezes, acontece em textos infantis.

- reiteração (expressões nominais definidas)

O título *O menino Que saio sen a mãe deixar* é composto por expressões nominais definidas que, ao longo do texto, poderão ser retomadas por um termo que caracterize o menino, como *desobediente*.

b) Coesão sequencial

- contrajunção (conexão)

Destacamos uma ocorrência, nesse texto, em que o elemento linguístico que estabelece a coesão sequencial (conexão entre conteúdos opostos) foi usado de modo adequado: “Um menino pediu para. *mãe dele* a deixar jogar Bola *mais* *a. mãe dele* não deixou [...]” (grifo nosso).

Em construções como essa existe uma ordem (*p* mas *q*) que assinala a orientação argumentativa do texto, cujo sentido só pode ser determinado por meio dessa ordem: *p* “Um menino pediu para. *mãe dele* a deixar jogar Bola” mas *q* “*a. mãe dele* não deixou”, na qual o leitor não pode fazer inferências, isto é, o menino é *desobediente* porque, apesar de a mãe não deixar, ele foi jogar bola na rua. Ao longo do texto, encontramos ações que nos permitem concluir que quem desobedecer a mãe, será castigado.

Em “[...] a. mãe dele não deixou *e* o menino foi Escondido [...]” (grifo nosso), o conector *e* também assinala uma relação de contrajunção.

- relação de causalidade (conectivo “e”)

Em “[...] o menino foi Escondido *e* no meio do caminho Ele foi atropelado” (grifo nosso), o conectivo *e* assinala uma relação de causalidade (o menino foi atropelado porque foi jogar bola escondido da mãe). Em “[...] Ele foi atropelado. *E* o menino foi para o Hospital [...]” (grifo nosso), o conectivo *e* também exprime uma relação de interdependência semântica de causalidade. Em “[...] o menino foi para o Hospital *e* ligaram para, a. mãe do menino [...]” (grifo nosso) e “[...] ligaram para, a. mãe do menino *e* a mãe do. Menino ficou nervosa [...]” (grifo nosso) o conectivo *e* continua exprimindo uma relação de causalidade.

Em “[...] a. mãe do. Menino ficou nervosa *por Que* o menino foi sen ela deixar [...]” (grifo nosso), a relação de causalidade é assinalada pelo conectivo *porque*. Já em “[...] Eles conversaram *e* eles se resolveram” (grifo nosso), a relação volta a ser assinalada pelo conectivo *e*.

Observamos que há, nesse texto, uma relação sucessiva de causa/consequência, em que a consequência do enunciado anterior é a causa do subsequente. Isso mostra que há um encadeamento entre as orações do texto. Entretanto, a exaustiva repetição do conectivo *e* prejudica, supomos, a eficácia do texto. Desse modo, ele poderia ser substituído, em algumas ocorrências, por outros que assinalassem a mesma relação, como *já que; uma vez que; visto que; dado que* etc.

Contrariamente àquilo que a Gramática Tradicional postula, o conectivo *e*, em contextos como esse, não está coordenando orações independentes, mas está, conforme Fávero (1987), encadeando duas orações dependentes, pois “eles se resolveram” porque conversaram. Existe aí uma relação de causalidade.

- ordenação temporal

Em “[...] *Quando*. Ele saio do Hospital Ele ficou de. castigo [...]” (grifo nosso), o sequenciador temporal *quando* assinala uma relação de simultaneidade entre as ações do enunciado, isto é, as ações ocorrem em tempo simultâneo.

- pontuação

O sistema de sinais gráficos também é responsável pelo elo coesivo. Desse modo, os tantos problemas do uso incorreto da pontuação, nesse texto, dificulta sua continuidade. Em “[...] Quando. Ele saio do Hospital Ele ficou de. castigo [...]”, por exemplo, temos dois problemas de pontuação. Um deles “Quando. Ele” compromete a sequência temporal responsável pela progressão textual. O mesmo acontece em “[...] Ele foi atropelado. E o menino foi para o Hospital [...]”, em que a pontuação prejudica a interdependência semântica entre as orações. Observamos que textos como esse mostram a necessidade de um apoio ao aluno.

Texto 02

A Briga dos primos

O meu primo foi passar um tempo lá em casa teve um dia que nós estava-mos lá fora. ai caiu um pipa No telhado nois dois pegamos, ai começou a Briga o meu primo falou que pegou primeiro e eu também disse o meu pai chegou e disse: - Maiki da o pipa para ele ai eu compro um pra Você Eu disse: - Tabóm meu pai comprou o pipa e tudo se resolveu eu impinando o meu e ele o dele e nós descupamos (*Escola “A”, 7ªA, 12 anos*).

Estrutura Canônica da Narrativa

Situação: Dois primos estavam juntos quando caiu uma pipa no telhado da casa.

Conflito: Briga dos dois primos pela mesma pipa.

Solução: O pai de um deles comprou outra pipa.

a) Coesão referencial

- definitivização

O título desse texto apresenta o artigo definido: “A Briga dos primos” – o título define os elementos que, pressupostamente, poderiam estar indefinidos. Isso talvez aconteça, porque o narrador trata seus leitores com certa familiaridade (há relações de proximidade entre as personagens do texto). Desse modo, é esperado que esses elementos façam parte de um conhecimento partilhado entre os interlocutores da situação comunicativa; portanto, já vêm determinados no texto. Esse fato pode ser observado, tanto

no início, quanto na continuidade desse texto: “O meu primo foi passar um tempo lá em casa [...] aí começou a briga [...] o meu pai chegou [...] eu impinando o meu e ele o dele [...]”.

Em “[...] caiu *um* pipa No telhado [...]”, o narrador utilizou-se do indefinido para introduzir o componente linguístico *pipa* na narrativa. Talvez tenha assim procedido porque esse elemento ainda não fazia parte do conhecimento partilhado dos interlocutores. No momento em que é retomado, o narrador utiliza-se do definido: “[...] – Maiki da o pipa para ele [...]”. Quando o narrador introduz *outro* elemento novo “[...] aí eu compro *um* Ø pra Você Eu disse – tabóm meu pai comprou o pipa [...]” (grifo nosso), ele utiliza-se do indefinido e, posteriormente, há a definitivização. Contudo, o elemento linguístico *a pipa*, nesse caso, faz remissão a *outra* referência que não é a primeira. Assim, seria conveniente o emprego do indefinido: meu pai comprou um (outro) pipa e tudo se resolveu.

Observamos que o aluno, ao produzir este *conto*, utilizou-se inadequadamente da categoria gênero (masc./fem.) quando se referiu ao substantivo *pipa*. Assim, ele refere-se à pipa como se o gênero desse substantivo fosse masculino: “o pipa”³¹.

- substituição (proforma pronominal)

Em “[...] e *tudo* se resolveu eu impinando o meu e ele o dele [...]”, há retomada por meio de uma proforma pronominal, em que o pronome *tudo* retoma toda uma sequência de ações que se sucederam no texto, de modo anafórico. Embora esse pronome seja classificado como indefinido pela Gramática Tradicional, ele não se apresenta assim, uma vez que podemos definir seus referentes, no caso, ações. *Tudo* remete à “[...] caiu um pipa [...]”; “[...] nois dois pegamos [...]”; “[...] começou a Briga [...]” etc. Assim, *tudo* é uma proforma pronominal que retoma predicacões inteiras.

- substituição (proforma adverbial)

Em “O meu primo foi passar um tempo *lá* em casa [...]”, o elemento linguístico *lá* substitui outro que lhe sucede. Essa é uma ocorrência da coesão referencial cuja proforma antecede o componente linguístico a que se refere. No caso, a proforma adverbial *lá*

³¹ Para problemas como esse, sugerimos consultar um dicionário ou uma enciclopédia, pois ambos têm papel importante no trabalho com o léxico. Aliás, a utilização de dicionários e enciclopédias deve ser estimulada em sala de aula porque são fundamentais para a compreensão do sentido de um termo dentro de seu contexto de uso.

antecipa a referência *em casa*, constituindo assim uma catáfora. O mesmo ocorre em “[...] teve um dia que nós estava-mos *lá* fora [...]”.

- substituição (proforma verbal)

Do mesmo modo como ocorre com o verbo *fazer*, muitas vezes, o verbo *dizer* também pode vir acompanhado de uma proforma pronominal: *o*; *o mesmo*; *isto* etc. Nesse caso, o verbo *dizer* tem a função de pró-oração que se apresenta em uma forma cristalizada (*dizer o mesmo*).

Em “[...] o meu primo falou que pegou primeiro e eu também disse o meu pai chegou e disse: [...]”, há necessidade de introduzir uma proforma pronominal, como *o mesmo*, *isto* (disse *o mesmo*; disse *isto*). A ausência dessa proforma compromete o elo coesivo que deveria dar continuidade ao texto.

- elipse

A elipse é um recurso que possibilita certa concisão ao texto, uma vez que elimina as repetições que poderiam torná-lo prolixo. No texto que agora examinamos, encontramos vários empregos desse recurso, cuja função está bem definida. Em uma sequência de dois enunciados há, por exemplo, três casos de elipse. Vejamos os exemplos a seguir: “[...] eu impinando o meu \emptyset e ele \emptyset o \emptyset dele [...]” → ‘eu empinando o meu *pipa* e ele *empinando* o *pipa* dele’; “[...] caiu um *pipa* No telhado nois dois pegamos \emptyset , [...]” → ‘caiu um *pipa* no telhado, nós dois pegamos *o pipa*’; “[...] – Maiki da o *pipa* para ele ai eu compro um \emptyset para Você [...]” → ‘– Maike, dê o *pipa* para ele, eu compro um *pipa* para você’ e “[...] o meu primo falou que pegou \emptyset primeiro [...]” → ‘o meu primo falou que pegou o *pipa*, primeiro’.

- reiteração (repetição do mesmo item lexical)

Em “[...] meu pai comprou o *pipa* e tudo se resolveu eu impinando o meu e *ele* o dele [...]” (grifos nossos), a proforma pronominal *ele* remete, não considerando o contexto, ao referente *pai*. Entretanto, em relação ao sentido global do texto (em que se considera o contexto), percebemos que essa proforma retoma, com eficácia, o referente *meu primo*. A retomada poderia ser feita, também, por meio da repetição do mesmo item lexical: *primo*. Por exemplo, ‘meu pai comprou a *pipa* e tudo se resolveu, eu empinando a minha e o meu *primo*, a dele’.

b) Coesão sequencial

- ordenação temporal

A falta de ordenação temporal também compromete a eficiência do texto. Em “[...] o meu primo falou que pegou primeiro e eu também disse o meu pai chegou e disse: [...]”, não há uma lógica na ordenação temporal, pois, na sequenciação dos enunciados, faltam referências à localização temporal. Na narrativa, por exemplo, inexistente menção ao momento em que o pai torna-se personagem da história. Desse modo, parece-nos necessário acrescentar ao texto uma ordenação sequencial marcada por um sequenciador temporal. Isso permitiria que o texto caminhasse, garantindo-lhe “o fluxo informacional” (Fávero, 2010, p. 33).

- relação conclusiva (conectivo “e”)

Em “[...] eu impinando o meu e ele o dele e nós des cupamos” (grifo nosso), o elo coesivo é assinalado pelo conectivo “e”. Nesse caso, esse conectivo poderia ser substituído por outro conector que também assinalasse esse tipo de relação, como *portanto*. Do mesmo modo ocorre em “[...] meu pai comprou o pipa e tudo se resolveu [...]” (grifo nosso), cujo conectivo “e” poderia ser substituído por um dos seguintes conectores: *logo*; *por conseguinte*; *então* e *assim*.

- pausa

Em “[...] nois dois pegamos, ai começou a Briga [...]”, supomos que o narrador utilizou-se da pausa para marcar a referência elíptica, pois a vírgula, nesse caso, substitui o elemento elíptico: *a pipa que caiu no telhado (ela, a)*.

Nesse caso, assim como no texto 01, o aluno tem necessidade de apoio por parte do professor, uma vez que a ausência de pontuação em sua quase totalidade compromete a eficácia do texto, como em “[...] caiu um pipa No telhado nois dois pegamos Ø [...]”, em que não há pausa, nem conectivo como *e*; *então*, encadeando essas duas orações.

Texto 03

[Sem título]

Mamãe sabia que tinha poucos amigos, então ela resolveu me dar um cachorro não era um cachorro qualquer, ele era bem diferente de outros cachorros porque ele era meu amigo em todos os momentos quando eu estava triste, feliz e até quando não tinha ninguém para compartilhar meus segredos foi com ele que vivi meus melhores momentos da minha vida.

Então em um belo dia ensolarado acordei olhei para o jardim e o meu cachorro já não estava mais lá, fiquei enloquecido andando de um lado para o outro imaginando o que poderia ter acontecido com ele corri até papai desesperado chorando e com a voz rouca gritando

- Papai o que aconteceu com meu cachorro?!

O pai pedindo desesperadamente para que o filho se acalme – Filho eu doe seu cachorro á um canil para que ele seja doado. Então a mãe apareceu viu que o filho estava desesperado com seus olhos lacrimejando então a mãe tomou uma providencia colocou seu filho em uma escolinha de futebol para seu filho se inturmar (Escola “A”, 7ºB, 11 anos).

Estrutura Canônica da Narrativa

Situação: O narrador/personagem, por estar sempre sozinho, ganha um cachorro de presente de sua mãe. Esse cachorro torna-se seu amigo inseparável.

Conflito: O pai dá esse cachorro a um canil a fim de ser doado.

Solução: A mãe, para que o filho não fique solitário, resolve colocá-lo em uma escolinha de futebol.

a) Coesão referencial

- elipse

Em “Mamãe sabia que tinha poucos amigos, então ela resolveu me dar um cachorro [...]”, supomos que **a elipse não está adequada**, visto que remete à referência *mamãe*. O sentido que nos transmite o primeiro enunciado é que ‘Mamãe sabia que *ela* tinha poucos amigos’.

De acordo com o sentido global do texto, a elipse deveria apontar para a referência *eu*, já que o narrador apresenta-se em primeira pessoa: ‘Mamãe sabia que *eu* tinha poucos

amigos’. O uso indevido desse recurso indica-nos que, se não colocarmos o pronome pessoal que marca a pessoa verbal, o encadeamento desses enunciados não será coeso, prejudicando o sentido do texto. Em contrapartida, nos enunciados “[...] quando eu estava triste, feliz e até quando não tinha ninguém para compartilhar meus segredos [...]” essa inadequação não acontece, pois a elipse aponta para a primeira pessoa do singular, deixando claro o referente.

- substituição (proforma adverbial)

Em “[...] olhei para *o jardim* e o meu cachorro já não estava mais *lá* [...]” (grifos nossos), a proforma adverbial retoma a referência localizadora, anaforicamente.

- reiteração (repetição do mesmo item lexical)

Em “[...] meu amigo em todos *os momentos* [...] foi com ele que vivi meus melhores *momentos* da minha vida.” (grifos nossos), assim como no texto 01, a repetição parece-nos restrição vocabular. Desse modo, ela não é fundamental para a construção do texto. No entanto, em “[...] ela resolveu me dar um *cachorro* não era um *cachorro* qualquer, ele era bem diferente de outros cachorros porque [...]” (grifos nossos), a repetição tem a função de marcar a ênfase, pois o narrador ressalta o carinho que tem pelo cachorro e o que este tem por ele. Portanto, a repetição, nesse caso, tem um valor significativo. Repetição como essa, enriquece o texto. Contudo, na continuidade do texto, o referente linguístico *cachorro*, por vezes, poderia ser retomado por meio de um hiperônimo, como *animal*, ou então, *animalzinho*, para garantir a afetividade que parece ser exigida por esse conto. O emprego do diminutivo pode expressar essa afetividade.

b) Coesão recorrencial

- paralelismo

Na construção “[...] não era um cachorro qualquer, *ele era* bem diferente de outros cachorros porque *ele era* meu amigo [...]” (grifos nossos), notamos que há uma recorrência da mesma estrutura, isto é, as estruturas idênticas presentes nesse texto revelam um paralelismo, uma vez que são preenchidas por conteúdos que se opõem. Da mesma forma, na construção “[...] quando eu estava triste, \emptyset feliz e até quando não tinha ninguém para compartilhar meus segredos [...]”, há elipse da estrutura sintática *quando eu estava*. Pressupomos que esse último enunciado constitui-se também em um caso de coesão

recorrencial porque, apesar de a estrutura estar elíptica, ela é a mesma do enunciado anterior, porém preenchida com um conteúdo diferente.

c) Coesão sequencial

- disjunção

No mesmo trecho “[...] quando eu estava triste, feliz e até quando não tinha ninguém para compartilhar meus segredos [...]”, encontramos um caso de interdependência semântica, em que a relação pode ser estabelecida, segundo Fávero (2010), por um operador do tipo lógico, cuja relação é uma disjunção exclusiva. Essa disjunção é necessária, nesse contexto, porque **nosso processamento cognitivo não entende estar feliz e triste ao mesmo tempo**. Uma possibilidade para o trecho seria: quando eu estava triste *ou* \emptyset feliz *ou* até (mesmo) quando não tinha ninguém para compartilhar meus segredos [...]. O conectivo *ou* exprime uma relação de alternância entre os dois enunciados.

- pontuação

O sistema de sinais gráficos também é responsável pelo elo coesivo. Em “[...] ele era meu amigo em todos os momentos quando eu estava triste, feliz e até quando não tinha [...]”, e em “[...] a mãe tomou uma providencia colocou seu filho em uma escolinha de futebol [...]”, é conveniente acrescentar dois pontos antes da enumeração dos “*momentos*” (primeira situação) e da explicação da “*providencia*” (segunda situação).

O sinal dois pontos estabelece, entre o elemento linguístico *momentos* (primeira situação) e as suas respectivas enumerações, uma relação de dependência em que esse sinal gráfico é responsável pela conexão, pois encaminha sequências enunciativas. Também na segunda situação, esse sinal é responsável pela conexão, porém entre o elemento linguístico “*providencia*” e sua respectiva explicação.

Texto 04

Minha mãe tava grávida

Tudo começou quando Minha Mãe ficou grávida. quando era pequena. era muito sozinha. e ai pedi uma irmãzinha para minha mãe. foi quando fiquei doente com o passar do tempo.

Depois de muito tempo Minha mãe foi ao medico. e quando chegou em casa esperou eu sair da escola e meu pai chegar do serviço. quando eu cheguei com o meu pai a minha mãe estava estranha. foi quando nos falou que estava grávida.

Eu pulei no colo da minha mãe, fiquei muito feliz. curti muito a sua gravides. nos primeiros meses, ela ia tomar banho. eu ia junto e fazia espuma e desenhos em sua bariga.

No setimo pro oitavo mês, eu fui com ela fazer o trassom para ver o sexo, e era um menininho, quase bati no medico. mas estava muito feliz.

Quando chegou a hora do meu irmão vir ao mundo, fiquei muito assustada. Hoje está com seis anos e amo ele demais.
(Escola "A", 7ºD, 12 anos).

Estrutura Canônica da Narrativa

Situação: A narradora/personagem, por ser sozinha e pequena, pediu uma irmãzinha para a sua mãe que, depois de muito tempo, ficou grávida.

Conflito: Ela não gostou quando soube que o bebê era um menino.

Solução: A narradora/personagem aprendeu a amar também um irmãozinho.

a) Coesão referencial

- substituição (proforma pronominal)

Diferentemente daquilo que ocorre no texto 02, no qual o pronome *tudo* retoma predicacões que o antecedem, em “*Tudo* começou quando Minha Mãe ficou grávida [...]”, esse pronome remete a toda sequência do texto, isto é, às ações que se sucedem no conflito e resolução da narrativa, cataforicamente.

- elipse

Na sequência desse texto, há uma sucessão do recurso elíptico. Vejamos alguns exemplos: “[...] quando Ø era pequena. Ø era muito sozinha. e ai Ø pedi uma irmãzinha

para minha mãe [...]”; “[...] foi quando Ø fiquei doente [...]”. Nesses dois exemplos, a elipse remete ao pronome pessoal de primeira pessoa (eu). E no exemplo “[...] quando Ø chegou em casa Ø esperou [...]”, a elipse faz referência à personagem *mãe*.

b) Coesão recorrencial

- paralelismo

Nesse mesmo fragmento do texto, temos um paralelismo: “[...] quando era pequena, era muito sozinha [...]”. O narrador/personagem se serve de uma mesma estrutura sintática para, por meio de outros elementos lexicais, assinalar conteúdo diferente, fazendo com que o fluxo informacional caminhe.

c) Coesão sequencial

- ordenação temporal

No enunciado “[...] e ai pedi uma irmãzinha para minha mãe. foi quando fiquei doente com o passar do tempo”, a lógica da ordenação temporal parece-nos comprometida. Primeiro, o narrador/personagem pede uma irmãzinha para a mãe, por ser muito sozinho; depois, fica doente. Entendemos que a ordenação temporal está invertida. Acreditamos que o narrador/personagem intentava dizer que ficou doente por ser muito sozinho, por isso pediu uma irmãzinha para a mãe. Cremos que para estabelecer uma relação lógica temporal, seria necessário mudar a sequência dos enunciados.

- relação conclusiva (conectivo “e”)

Em “[...] quando era pequena, era muito sozinha. e ai pedi uma irmãzinha para minha mãe[...]” (grifo nosso), o conectivo “e” assinala uma relação conclusiva. Essa relação poderia apresentar-se também por meio de conectores como *então*; *logo* ou *portanto*.

- pausa

Em relação à pontuação, o aluno, autor deste texto, também necessita de um apoio do professor. Ele apresenta grandes dificuldades quanto ao uso do ponto final e da vírgula, por exemplo, já que aquele encadeia períodos e esta, orações. Encontramos essas dificuldades no primeiro parágrafo deste texto, no qual o uso inadequado da pontuação prejudicou a sequência enunciativa.

Uma possível sugestão para adequar a pontuação, a fim de conferir melhor entendimento da relação sequencial que há neste primeiro parágrafo, seria fazer a substituição dos sinais gráficos (no caso, do ponto final). Assim, podemos sugerir uma inferência, sendo ela: ‘Quando eu era pequena, era muito sozinha; por isso, fiquei doente. Então, pedi uma irmãzinha para minha mãe.’

Em contrapartida, no enunciado “[...] era um menino, quase bati no médico [...]”, a pausa substitui um conector que assinala relação conclusiva. Em “Eu pulei no colo da minha mãe, fiquei muito feliz.”, a pausa assinala uma relação de causalidade.

Texto 05

O Natal feliz

Um dia de natal um amigo mediz que quando da meia noite o papai noel entrava nas casa pra dar presentes para as criansas. Antes de dar meia noite eu e ele ficamos bincano e quando deu meia noite o papai noel não veio na minha casa mas foi na casa dele e eu fiquei muíto trizte mas passou um tempo a minha mãe me contou que o papai noel na existía era só os país das crianças que se vestia de papai noel e se passou um ano e na noite o meu papai se vestil de papai noel e ele medeu pra mim e pro meus irmãos e eu fiquei muito feliz. Fim (*Escola “B”, 7°C, 11 anos*).

Estrutura Canônica da Narrativa

Situação: O narrador/personagem soube, por intermédio de um amigo, que o Papai Noel, nas noites de Natal, entregava presentes às crianças.

Conflito: Na noite de Natal, o Papai Noel não foi à casa do narrador/personagem, somente à casa do amigo deste.

Solução: No ano seguinte, o pai do narrador/personagem se vestiu de Papai Noel e entregou presentes ao narrador/personagem e a seus irmãos.

a) Coesão referencial

- substituição (proforma pronominal)

Em “[...] e quando deu meia noite o *papai noel* não veio na minha casa mas foi na casa *dele* e eu fiquei muito triste [...]”, sem considerar o contexto, a proforma pronominal *dele* remete à referência *papai noel*, prejudicando assim o sentido do texto. O aluno poderia valer-se do recurso da repetição para melhor adequar a coesão em sua narrativa, minimizando uma possível ambiguidade. Por exemplo: ‘quando deu meia-noite, o Papai Noel não veio à minha casa, mas foi à casa do *meu amigo*’.

b) Coesão sequencial

- locução

Em relação à locução, os tempos verbais também são responsáveis pelo estabelecimento da coesão. Com o intuito de orientar o leitor desta pesquisa, retomamos os preceitos de Weinrich (1973). As formas verbais empregadas em uma narrativa, para este autor, devem ser, como mencionado no primeiro capítulo, as do mundo narrado, em que os tempos perfeito e imperfeito assinalam a perspectiva de locução, na qual ambos os verbos destacam conteúdos. O perfeito destaca conteúdos em primeiro plano (o destaque se dá em função da narrativa propriamente dita) e o imperfeito destaca conteúdos em segundo plano (o destaque se dá em função das ações que funcionam como “pano de fundo”)³². Ainda segundo esse autor, o tempo presente refere-se ao “mundo comentado”, conforme já destacamos.

No texto aqui analisado, o aluno apresenta, em um primeiro momento, dificuldade quanto ao uso adequado dos tempos verbais em sua narrativa. Em “[...] Um dia de natal um amigo *mediz* que quando da meia noite o papai noel *entrava* nas casa para dar presentes para as criansas.” (grifos nossos), o tempo presente (“mundo comentado”) foi usado no lugar do tempo perfeito (“mundo narrado”). De acordo com Weinrich, o presente e o pretérito, como o perfeito, por exemplo, não podem ser usados concomitantemente.

A fim de minimizar essa dificuldade, o aluno poderia ter adequado a relação temporal da seguinte maneira: ‘Em um dia de Natal, um amigo me *disse* que, quando dá meia-noite, o Papai Noel *entra* nas casas para dar presentes às crianças’.

³² É interessante destacar que o imperfeito, nos textos, pode ser suprimido, não prejudicando o sentido da narrativa.

Entretanto, na sequência da narrativa deste aluno, encontramos o uso adequado dos tempos verbais: “[...] quando *deu* meia noite o papai noel não *veio* na minha casa, mas *foi* na casa dele [...]” (grifos nossos).

- contrajunção (conectivo “e”)

Em “[...] eu e ele ficamos brincando *e* quando deu meia noite o papai noel não veio na minha casa mas foi na casa dele [...]” (grifo nosso), observamos que o aluno utilizou o conectivo “e” com propriedade, pois este conectivo, nesse contexto, expressa valor opositivo, porque assinala a frustração da expectativa que o narrador/personagem tinha em relação à chegada do Papai Noel quando desse meia-noite. Nesse enunciado, a utilização do conectivo *mas* também poderia ser empregada, visto apresentar o mesmo valor contrajuntivo.

Texto 06

O mistério do Shopping

Era uma vez um dia que eu estava no shopping e uma vitrine de jóias foi assaltada e o moço que assaltou a joalheria pegou uma moça de refém e a policia chegou ao local e fez um acordo com o cara e o moço não queria. E depois de 2 horas, o moço se rendeu só que ele fugiu, Só que a policia foi atrás, só que o ladrão precisou roubar um carro para fugir então ele pegou um carro no estacionamento do carro e saiu correndo muito rapido e ele passou do sinal e foi preso em flagrante. A ele foi para delegacia mais poscíma que tinha na quele estante e ele foi falar. ele falou assim.

- moço eu não fiz nada eu sou inosente. mas nengué m acreditou nele e colocou um adaptador de mentiras para ver se ele estava mentindo, só que o moço estava falando a verdade e mesmo o moco falando a verdade nengué m acreditou. oSó que um dos policeais tiveram uma ideia eles colocaram impressão digital e rastrearam a pessoa. e tudo acabou muto bem”

(Escola “B”, 7°C, 12 anos).

Estrutura Canônica da Narrativa

Situação: A narradora/personagem, em um dia que estava no Shopping, presenciou o roubo de uma joalheria.

Conflito: O ladrão fugiu. Após ser pego, negou ser o autor do delito.

Solução: Os policiais utilizaram o recurso da impressão digital e descobriram quem foi realmente o autor do roubo.

a) Coesão referencial

- reiteração (repetição do mesmo item lexical)

Neste texto, o termo *moço* foi utilizado de modo a remeter a dois referentes distintos. Um deles é “o *moço* que assaltou a joalheria”, o qual, ao longo da narrativa, é retomado também pelos seguintes itens lexicais: *cara*; *ele*; *ladrão*, como em “[...] e o *moço* que assaltou [...]”; “[...] só que o *ladrão* precisou roubar um carro [...]” e “[...] *ele* foi para a delegacia [...]” (grifos nossos), em que *moço* é uma reiteração por repetição do mesmo item lexical; *ele* é uma substituição por proforma pronominal e *ladrão* é uma reiteração por nome definido (caracterizador). O outro, pressupomos ser o delegado, em vista de nosso conhecimento de mundo nos permitir inferir que: quem vai preso, na delegacia, geralmente, responde ao delegado. Esse saber não está no conhecimento linguístico, mas no conhecimento de mundo do leitor. Vejamos o trecho em que essa remissão ocorre: “[...] ele foi para delegacia mais poscíma [...] e ele foi falar. ele falou assim. – *moço* eu não fiz nada eu sou inosente”.

b) Coesão sequencial

- temporalidade (conectivo “e”)

No enunciado “[...] eu estava no Shopping e uma vitrine de jóias foi assaltada” (grifo nosso), há uma relação de temporalidade entre as orações. Desse modo, entendemos que a joalheria foi assaltada *quando* o narrador/personagem estava no Shopping. Há, neste texto, também a relação de temporalidade entre as ações, como em: “[...] a policia chegou ao locau e fez um acordo com o cara [...]” (grifo nosso), ou seja, *assim que* a polícia chegou ao local, fez um acordo com o cara. Encontramos essa mesma relação em outros trechos do texto, como “[...] ele passou do senal e foi preso em flagrante” (grifo nosso), quer dizer, o ladrão foi preso *no momento em que* passou do sinal (entendendo que o sinal se refere ao semáforo).

- contrajunção (conectivo “e”)

Em “[...] a policia [...] *fez* um acordo com o cara *e* o moço não *queria*.”. Primeiramente, observamos que o uso do verbo *fazer* está inadequado, uma vez que compromete a coerência do enunciado (não há como *fazer um acordo* sem que ambas as partes concordem). Pensamos que seria pertinente substituir o verbo *fazer* pelo verbo *propor* e o verbo *querer* pelo verbo *aceitar*. Salvo este comentário, o conectivo “e” estabelece uma oposição entre os conteúdos do enunciado. Poderíamos sugerir, então, para esse trecho, o enunciado ‘a polícia [...] *propôs* um acordo com o cara, *mas* o moço não *aceitou*’. Notamos que, nesse contexto, o conectivo “e” tem valor opositivo, da mesma forma que o conectivo *mas*, como podemos observar neste último enunciado.

- relação de causalidade (conectivo “e”)

No fragmento “mas ninguém acreditou nele *e colocou* um adaptador de mentiras para ver se ele estava mentindo [...]” (grifo nosso), a relação é de causalidade, uma vez que a descrença é a causa do uso de um adaptador de mentiras. Observamos que a pessoa verbal de *colocar* deveria estar na terceira pessoa do plural, por se tratar de um sujeito indeterminado: ‘*colocaram-lhe, então*, um adaptador de mentiras, por não acreditarem nele’.

2.4. Comentários gerais acerca de alguns elos coesivos utilizados pelos alunos

Sabemos que as marcas de oralidade na escrita são reflexos da língua falada que um indivíduo domina antes de aprender sistematicamente a língua escrita na escola.

Nossos alunos apresentam, muitas vezes, essas marcas em seus escritos, como pudemos constatar nos textos do *Corpus* deste trabalho, em que marcadores simples como *aí*, *e*, *então* e compostos, como *só que*, são utilizados de modo exaustivo, com o intuito de articular os textos, isto é, de lhes fazer encadeamentos de modo coeso.

Observamos que alguns autores, na literatura brasileira, utilizam marcadores como esses em seus textos escritos, a exemplo de Luiz Vilela em *As Formigas* (anexo 01): “[...] ele estava olhando para ver aonde que ela ia, e *aí* ela falou para ele não contar pro padre que ela tinha escapulado [...]”³³ (grifo nosso). A propósito, conforme mencionado anteriormente, esse foi o texto que utilizamos como estímulo para que os alunos produzissem seus *contos*. Observamos também que o livro didático³⁴ utilizado pelos alunos dessas duas escolas explora a questão da oralidade, dando exemplos em vários gêneros textuais, como entrevistas, artigos de divulgação científica, canções, *causos* quando registrados pela escrita etc. Apesar de não serem negativas as influências das marcas de oralidade que esses textos apresentam, é importante mostrar aos alunos que eles podem, também, usar outros tipos de conectores que os substituam, a fim de ampliar o universo vocabular, produzindo construções com maior variedade de conectores, reduzindo de seus textos repetições exaustivas e redundantes.

O recurso coesivo mais utilizado pelos alunos foi o da elipse *e*, muitas vezes, de modo adequado. Tal fato nos leva a inferir que esse fenômeno pode ter ocorrido porque existe em certas línguas, como na Língua Portuguesa, uma tendência à simplificação, isto é, eliminar aquilo que muitas vezes pode apresentar-se desnecessário. Cremos que essa propriedade está presente na linguagem oral, na qual os alunos se baseiam para a produção de seus textos escritos.

³³ VILELA, Luiz. *As Formigas* (apud TERRA, Ernani & CAVALLETE, Flávia Toscano. *Português 7º ano*, p. 49).

³⁴ COSTA, C.L.; SOARES, J.J.B.; PRADO, M. *Para viver juntos: português – (6º ao 9º ano) Ensino Fundamental*. 1ª ed. Rev. São Paulo: Edições SM, 2009.

Também o recurso da substituição por intermédio da proforma adverbial (sobretudo construída por meio do advérbio *lá*), quando utilizado, em sua quase totalidade, foi de maneira eficaz. Em contrapartida, a substituição feita pela proforma pronominal, muitas vezes, foi construída de modo inadequado, causando, por vezes, ambiguidades³⁵. Esta substituição requer uma competência do usuário da língua, a fim de que ele possa avaliar os seus efeitos. Essa competência é a que permite substituir uma palavra, ou até mesmo um pronome, por um pronome correspondente. Por exemplo, o termo *menino* pode ser substituído pelo pronome *ele* e o pronome pessoal do caso reto *ele* pode ser substituído pelo oblíquo que lhe é correspondente: *o*. Dessa forma, uma mesma narrativa, por exemplo, pode ser construída de variadas maneiras, quando os alunos se servem dos diversos recursos coesivos que se encontram à disposição, desde que não prejudiquem a unidade de sentido.

No tocante ao recurso da reiteração (retomadas por repetições), como já dissemos, a escola deveria intensificar o estímulo ao uso de dicionários e enciclopédias em todas as aulas, não somente nas de Língua Portuguesa. Também poderia estimular o uso de outro suporte que, diferentemente do dicionário, tenha a finalidade única de informar os sinônimos de uma palavra. No Reino Unido, por exemplo, muitos estudantes são motivados a usar o *Thesaurus*, espécie de dicionário de sinônimos, ferramenta de grande utilidade no momento em que os alunos produzem seus textos. Nesse suporte, procuram-se palavras cujo significado já se conhece. O objetivo dessa busca é evitar o uso de palavras repetidas desnecessariamente no texto.

Levando em consideração o contexto dos textos analisados, é importante salientar que, apesar de os alunos demonstrarem carência em relação à escolha dos recursos coesivos no momento em que constroem suas narrativas, os textos apresentam-se, majoritariamente, coesos. É notável, muitas vezes, a utilização, por parte dos estudantes, de apenas dois ou três tipos de conectores para exprimir diversas relações semânticas. De modo a melhorar a eficácia e o aprimoramento da estilística, seria fundamental que a escola aventasse aos alunos a rica diversidade de conectivos, a fim de que eles produzissem textos pouco cansativos e/ou repetitivos, proporcionando também a minimização de possíveis ambiguidades, como podemos encontrar nos textos 02 e 06.

³⁵ A prova *da Cidade* também continha questões que abordavam o reconhecimento da proforma pronominal em textos. Nessas questões, muitos alunos também tiveram desempenho satisfatório. Porém, quando necessitam, de fato, valer-se desse recurso (na ocasião da produção textual), ainda encontram dificuldades.

A análise do *Corpus* mostra-nos que, apesar de as Expectativas de Aprendizagem serem norteadoras do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas municipais, os alunos ainda apresentam dificuldades na construção dos textos no tocante ao uso adequado dos elementos coesivos. Fato que requer, então, uma proposta de orientação para a melhoria da habilidade textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com a intenção de conhecer os modos pelos quais os alunos empregam os elementos coesivos em seus textos. Para tanto, tomamos como termos de comparação as Expectativas de Aprendizagem expedidas pelo Projeto Pedagógico das duas escolas selecionadas durante a pesquisa, cujos conteúdos referiam-se ao estabelecimento da coesão e estavam bastante próximos daquilo que prescreve a literatura especializada.

Após a discussão das principais categorias e tipologias referentes à temática (efetuada no primeiro capítulo) e a análise das produções de seis *contos* produzidos por alunos de duas escolas (segundo capítulo) – fundamentada nas orientações de Fávero (2010), apresentamos, por fim, algumas considerações a respeito das dificuldades enfrentadas, dos aspectos mais recorrentes e das possibilidades de qualificação do trabalho dos alunos em relação à matéria.

Vimos, portanto, que as produções dos alunos estão plenas de marcas de oralidade. Seus textos são, em geral, coesos e os recursos mais presentes são a elipse e a substituição, ainda que empregados, em muitos casos, de modo exaustivo. Tais alternativas demonstram também que os alunos são carentes em suas escolhas, consideradas as várias possibilidades que a literatura especializada apresenta e já contempladas nos livros didáticos e nas Expectativas de Aprendizagem.

No que diz respeito aos prováveis condicionamentos relativos à formação anterior ao Ensino Fundamental II e ao apoio da família, percebemos que os alunos, tanto da escola “A” (obrigados, desde cedo, a assumirem os deveres de casa e que quase não frequentaram a pré-escola), quanto os da escola “B” (que possuem, em sua maioria, formação pré-escolar e ficam em casa acompanhados pelas mães) apresentam dificuldades similares em relação aos recursos coesivos, ainda que o número de alunos desta escola, comparado ao daquela, seja menor.

Tendo em vista as Expectativas de Aprendizagem selecionadas para este trabalho, muitos alunos mostram certa inabilidade linguística em relação ao que é esperado para a faixa etária (entre 11 e 13 anos), correspondente ao 7º ano do Ciclo II.

Para o enfrentamento desse problema, devemos considerar, por exemplo, as considerações de Terzi³⁶ (s/d). Ela defende a ideia de que a exposição constante da criança frente à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre a estrutura textual e sobre a escrita. Segundo a autora, o sucesso da criança no ensino proposto pela escola advém dessa exposição.

Sobre o aspecto socioeconômico desprivilegiado das famílias dos alunos, sobremaneira da escola “A”, cujos pais, na maioria das vezes, não participam e nem têm interesse pela vida escolar de seus filhos (conforme mencionado na caracterização da realidade local presente no Projeto Pedagógico da escola), podemos inferir que são raras as situações de letramento a que esses alunos são expostos. É importante observar, ainda segundo Terzi, que as habilidades desenvolvidas no lar de famílias de classe média são as que são valorizadas pela escola.

Ruiz (2010, p. 186), entretanto, defende que os aspectos relativos à classe social e econômica desprivilegiada podem fazer diferença, mas é importante ressaltar que nem sempre as causas do insucesso do ensino têm origem nas condições socioeconômicas dos alunos e nas classes numerosas. É fundamental que o profissional da educação tenha disposição para correr certos riscos³⁷ a favor de uma atuação de melhor qualidade e, para isso, conte com todo conhecimento e recursos à sua disposição e que tenha, sobretudo, interesse em estar sempre atualizando sua formação acadêmica.

Observamos que é necessária a continuidade das análises em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II para que possamos intervir de modo satisfatório na tentativa de minimizar problemas, como os que aqui apresentamos, propondo, por exemplo, projetos, sequências didáticas ou qualquer outro instrumento que enfoque as reais necessidades no tocante aos recursos coesivos.

³⁶ Terzi ancorou-se no trabalho pioneiro de Durkin (1966) e Doake (1986), pesquisadores para os quais a aprendizagem se dá por meio da participação da criança em eventos de letramento, independentemente das características destes e das características individuais da criança.

³⁷ Por exemplo, apresentar inovações em sala de aula, quando julgar importante uma intervenção maior em detrimento de determinado conteúdo, mesmo que este não esteja contemplado nas Expectativas de Aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 5ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. 4ª tiragem da 1ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1997.

_____. & DRESSLER, W. V. *Introduction to text linguistics*. London and New York: Longman, 1981.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa – Calpe, 1982.

BRANDÃO, H. H. N. *O texto: coesão e coerência*. Língua Portuguesa. Aedalus-Acervo – FFLCH-LE, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 2003.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BUIN, E. *Aquisição da escrita coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.

CHAROLLES, M. *Introduction aux problemes de la cohérence des textes*. Paris: Larousse, 1978.

CONTE, M. E. *La linguistica testuale*. Milano: Feltrinelle Economica, 1977.

DOAKE, D. "Learning to Head: It Starts in the Home", in TOVEY D. e KERBER J. (org.) *Roles in Literacy Learning: A New Perspective*. Newark, DE, International Reading Association, 1986.

DURKIN, D. *Children who Read Early*. Nova York, Teachers College Press, Columbia University, 1966.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais* (série Princípios). 11ed. 4ª impressão. São Paulo, SP: Ática, 2010. [1ª edição, 1981].

_____. O processo de coordenação e subordinação: uma proposta de revisão. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. – *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 7ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

_____; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo, SP: Cortez, 1983.

_____ & URBANO, H. *A paráfrase e outras formas de reconstrução da informação*. Taubaté. XXXV Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1988.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. 2ed. São Paulo: Ática, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. 2ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009 (Coleção Linguagem).

_____. *A coesão textual*. 22ª ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Edição Especial. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2009 (edição original, 1983).

MARTINO, A. S. de. *Coerência e coesão na interpretação de textos em provas de Concursos Públicos*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2008.

_____. *Português esquematizado: gramática, interpretação de texto, redação oficial, redação discursiva*. São Paulo: Saraiva, 2012.

MIRA MATHEUS, Maria Helena *et.alii*. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina, 1983.

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 2ªed. São Paulo: Atlas, 1996.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. 2ed. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2011.

PERINI, M. A. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

ROSA, J. G. *A Terceira Margem do Rio*. In: *Primeiras Estórias*. 6ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972, p. 32.

_____. *O Burrinho Pedrês*. In: Sagarana, 27ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983, p. 24.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redação na escola*. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

SANTOS, S. N. G.; SANTOS, L. W. dos; SANTOS, M. F. O.; TAFFARELLO, M. C. de M.; TRAVAGLIA, L. C. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, Anna Christina & LEITE, Marli Quadros. (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação – panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SCMIDT, J. S. *Linguística e Teoria de Texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os Significados do Letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (s/d).

WEINRICH, H. *Les Temps*. Paris, Edition du Seuil, 1973.

Anexo 01:

AS FORMIGAS (Luiz Vilela)

Foi a coisa mais bacana a primeira vez que as formigas conversaram com ele. Foi a que escapuliu da procissão que conversou: ele estava olhando para ver aonde que ela ia, e aí ela falou para ele não contar pro padre que ela tinha escapulado - o padre ele já tinha visto que era o formigão da frente, o maior de todos, andando posudo.

Isso aconteceu numa manhã de muita chuva em que ele ficara no quentinho das cobertas, com preguiça de se levantar, virado para o outro canto, observando as formigas descendo em fila na parede. Tinha um rachado ali perto por causa da chuva, era de lá que elas saíam, a casa delas.

Toda manhã aquela chuva sem parar, pingando na lata velha lá fora no jardim, barulhinho gostoso que ele ficava ouvindo, enrolado no cobertor, olhando as formigas e conversando com elas, o quarto meio escuro, tudo escuro de chuva.

A conversa ficava interessante quando ele lembrava de perguntar uma porção de coisas, e elas também perguntavam pra ele. (Conversavam baixinho, para os outros não escutarem.) Mas às vezes não lembrava nada para conversarem, e ficava chato, ele acabava dormindo - formiga tinha hora que era feito gente mesmo.

O bom é que ninguém precisava gritar, nem também mentir, como as pessoas estavam sempre fazendo. E também poder ficar olhando assim, sem falar nada, só olhando, sem precisar falar. [...] Tão bom que nem sabia direito se estava acordado mesmo ou sonhando, as formigas uma atrás da outra, descendo, a fila certinha.

Uma tarde entrou no quarto e viu a mancha de cimento novo na parede, brutal, incompreensível.

– Pra quê que o senhor fez isso?

Pra quê que o senhor fez assim com minhas formigas? O pai não entendia, e o menino chorando, chorando. Então o pai deu no espalho. Mas a mãe pediu para ele ter paciência: nesse tempo de chuva as crianças ficam muito excitadas porque não podem sair à rua e não têm onde brincar.

De manhã o meino acordava e olhava para a mancha de cimento na parede. Ficava olhando, até que sentia um bolo na garganta, e cobria a cabeça com o cobertor.

Anexo 02:

TEXTOS ORIGINAIS DOS ALUNOS

Texto 01: "O menino Que saio sen a mãe deixar" (Escola "A", 7ºA, 13 anos)

1 - O menino que saio sen a mãe deita
 2 - Um menino ~~deito~~ pediu
 3 - para a mãe dele a deixar
 4 - a fazer Bala mais a.
 5 - a mãe dele não deixou
 6 - e o menino foi Escondido
 7 - e no meio do caminho
 8 - Ele foi atropelado.
 9 - E o menino foi para
 10 - o Hospital e ligaram
 11 - para a mãe do menino
 12 - e a mãe do menino
 13 - ficou nervosa por que
 14 - o menino foi sen ela
 15 - deixar e quando ele
 16 - saio do Hospital
 17 - ele ficou de cartões
 18 - sen as Brincas parou
 19 - um tempo eles conversaram
 20 - e eles se reuniram.

Texto 02: "A Briga dos primos" (Escola "A", 7ºA, 12 anos)

Conto: A Briga dos primos.

O meu primo foi passar um tempo lá em casa. Têve um dia que nós estava-mos lá fora, aí caiu um pipa no telhado nós dois pegamos, aí começou a briga. O meu primo falou que pegou primeiro e eu também disse. O meu pai chegou e disse: -maiti da o pipa para ele aí eu compro um pra você. Eu disse: - Também meu pai comprou o pipa e tudo se resolveu eu imitando o meu e ele o dele e nós desculpamos. fim.

Texto 03: Sem título (Escola "A", 7ºB, 11 anos)

Mamãe sabia que tinha poucos amigos, então ela resolveu me dar um cachorro não era um cachorro qualquer, ele era bem diferente de outros cachorros porque ele era meu amigo em todos os momentos quando eu estava triste, feliz e até quando ~~estava triste~~ não tinha ninguém para compartilhar meus segredos foi com ele que vivi meus melhores momentos da minha vida.

Então em um belo dia ensolarado acordei e chei

para o jardim e o meu
cachorro já não estava
mais lá, fiquei enloquecido
andando de um lado
para o outro imaginando
o que poderia ter acontecido
com ele corria até papai
desesperado chorando e
com a voz rouca gritando
- Papai que aconteceu
com meu cachorro?!
~~Eu dei meu cachorro a um~~ O pai pedindo
desesperadamente para que
o filho se acalme - Filho
eu dei seu cachorro a um
caminhão para que ele seja
doado. Então a mãe apareceu
viu que o filho estava desesperado
com seus olhos lacrimejando
então a mãe tomou uma
providência colocou seu filho
em uma escadaria de futebol
para seu filho se divertir.

Texto 04: "Minha mãe tava grávida" (Escola "A", 7ºD, 12 anos)

minha mãe tava grávida.

Tudo começou quando minha mãe ficou grávida. Quando era pequena, era muito vizinha, e daí pedi uma irmãzinha para minha mãe, foi quando fiquei idêntica com o passar do tempo.

Depois de muito tempo minha mãe foi ao médico, e quando chegou em casa esperou eu sair da escola e meu pai chegou do trabalho quando eu cheguei com o meu pai a minha mãe estava estranha, foi quando nos falou que estava grávida.

Eu fui no colo da minha mãe, fiquei muito feliz, curti muito a sua gravidez, nos primeiros meses, ela ia tomar banho, eu ia junto e fazia espuma e desenhos em sua barriga.

No último mês estava muito feliz com ela fazer o trabalho para ver o ~~sexo~~ sexo, e era um menininho, quase dati no médico, mas estava muito feliz.

Quando chegou a hora do meu irmão vir ao mundo, fiquei muito assustada. Hoje está com seis meses e como ele dormia.

Texto 05: "O Natal feliz" (Escola "B", 7°C, 11 anos)

O Natal feliz

Um dia de natal um amigo
me diz que quando da meia noite
o papai Noel entrava nas casa
pra dar presentes para as crianças.
Cito de dar meia noite eu
e ele ficamos brincando e qua-
ndo da meia noite o papai Noel
não veio na minha casa
mas foi na casa dele e eu
fiquei muito triste mas passou
um tempo a minha mãe me contou
que o papai Noel na verdade
era só os pais das crianças
que se vestia de papai Noel
e se passou um ano e na
noite o meu papai se vestiu
de papai Noel e ele
me deu pro mim e pra

meus irmãos e eu fiquei
muito feliz.

fim

Texto 06: "O mistério do Shopping" (Escola "B", 7ºC, 12 anos)

Título: O mistério
do Shopping

Era uma vez um dia que eu estava no shopping e uma vitrine de jóias foi assaltada e o moço que assaltou a joalheria pegou uma moça de ~~refém~~ refém e a polícia chegou lá tarde e fez um acordo com o cara e o moço não queria. E depois de 2 horas, o moço se rendeu só que ele fugiu, só que a polícia foi atrás, só que o ladrão precisa roubar um carro para fugir então ele pegou um

ap/ral

carro no estacionamento
de carro e saiu
Correndo muito rapido
e ele passou do sinal
e foi preso em flagrante
-te. Ai ele foi para
delegacia mais proxima
que tinha naquelle
estante e ele foi
falar, ele falou assim.
- meço eu não fiz nada
eu sou anseente, mas ninguém
acreditou nele e cobrou
um adalador de mentiras
para ver se ele estava
mentindo, só que o meço
estava falando a verdade
e mesmo o meço falando
a verdade ninguém
acreditou. até que um
dos policiaos tiveram
uma ideia eles cob-
-caram impressõe de-
gital e rastream a
pessoa. e tudo acabou ^{que foi} muito bem