

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa

Tatiana Magalhães Leite

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS E O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

São Paulo
2012

Tatiana Magalhães Leite

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS E O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Profa. Doutora Leonor Lopes Fávero

São Paulo

2012

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo poder além do normal que derramou sobre mim, a fim de que eu pudesse ter forças para superar todas as dificuldades no período do curso.

À professora doutora Leonor Lopes Fávero, por sua orientação, por seu exemplo, incentivo e carinho demonstrados em nossos encontros.

À minha querida e amada mãe, por todo apoio, dedicação, incentivo e amor.

A meu marido, pela paciência, compreensão, ajuda e generosidade.

A todos os professores do curso de especialização, pelo aprendizado e apoio em todos os momentos necessários.

A meus alunos por contribuírem com suas produções de texto e por me estimularem todos os dias para que eu faça sempre a diferença no ensino de Língua Portuguesa, levando-lhes o conteúdo de forma simples e prazerosa.

RESUMO

O ensino de produção textual tem sido um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa devido a grande dificuldade que os alunos demonstram na construção da tessitura de seus textos. Diante disso, este trabalho tem por objetivos: 1) analisar o uso dos elementos de coesão referencial por alunos do Ensino Fundamental em textos argumentativos; 2) verificar a contribuição de tais recursos linguísticos na construção dos sentidos no texto escrito e 3) examinar a construção do texto falado e seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, analisamos quatro textos produzidos por alunos da rede privada de ensino, pautando-nos na perspectiva da Linguística Textual. A partir disso, foram feitas algumas reflexões críticas dos resultados obtidos e verificamos que, ao usar os recursos de coesão referencial, os alunos cometem algumas inadequações como a repetição do mesmo item lexical e ambiguidade de formas anafóricas, marcas típicas da oralidade. Mas também é possível perceber o uso adequado de elementos referenciais como a elipse e a sinonímia. Por fim, para o ensino de produção textual, especialmente o trabalho com a coesão visando a eliminação de marcas da oralidade inseridas nos textos dos alunos, propomos a estratégia da retextualização como forma de melhorar a produção do texto escrito. Para isso, usamos como procedimento metodológico as sequências didáticas a fim de servirem como base para que as aulas de redação conduzam o aluno a repensar a construção textual.

Palavras-chave: Coesão referencial. Construção de sentidos. Ensino de produção textual. Marcas da oralidade. Retextualização.

ABSTRACT

The teaching of textual production has been a major challenge to the teachers of Portuguese due to the great difficulty that students demonstrate in the construction of their texts. Thus, this study aims to: 1) analyze the use of elements of referential cohesion by elementary school students in argumentative texts; 2) verify the contribution of those linguistic resources in the construction of the meaning in written texts and 3) examine the construction and the teaching in the Portuguese Language classes of the spoken text. For this purpose, we analyze four texts produced by private schools students, guiding us in the perspective of Text Linguistics. From this we made some critical reflections of the results obtained and we realise that by using the referential cohesion resources, the students make some inadequacies such as the repetition of the same lexical item and ambiguity of the anaphoric forms, typical marks of orality. But it is also possible to notice the adequate use of referential elements such as the ellipse and the synonymy. Finally, for the teaching of writing, specially the work with cohesion trying to eliminate marks of orality embedded in student writing, we propose the retextualization strategy as a way of improve the production of written text. For that, we use the didactic sequences as methodological procedure in order to use the writing classes as a way to make the students rethink the textual construction.

Keywords: Referential cohesion. Construction of meaning. Teaching of textual production. Marks of orality. Retextualization.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
3. O <i>CORPUS</i>	10
3.1. Caracterização.....	10
3.2. Análise do <i>corpus</i>	11
3.3. Conclusão da análise.....	20
4. UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
4.1. Uma reflexão sobre a relação entre fala e escrita.....	22
4.1.1. <i>Procedimentos de construção do texto escrito e do texto falado</i>	25
4.1.2. <i>O ensino de produção textual a partir da Retextualização</i>	29
4.1.3. <i>Propostas de sequências didáticas a partir da estratégia da retextualização</i>	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS.....	47

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com a estrutura textual na escola parece estar ainda muito atrelado à mera repetição de regras gramaticais, haja vista a dificuldade que os alunos demonstram quando escrevem suas produções.

Sabemos que o texto é tratado, pelos professores de Língua Portuguesa, como o foco central para o trabalho em sala de aula. Seja oral ou escrito, o texto é um todo significativo, independente de sua extensão, caracterizado pelos princípios de textualidade a saber: coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Dentre eles, destacamos a coesão, de suma importância para estabelecer relações textuais que formam a tessitura do texto.

Em aulas de produção textual, deparamo-nos com problemas em utilizar, de forma adequada, os elementos coesivos para conectar e relacionar as partes de um texto, a fim de construí-lo com sentido e de modo a valorizar a dimensão discursiva e pragmática da língua escrita.

Além disso, percebemos uma influência considerável de marcas típicas da oralidade inseridas nas produções textuais, sendo usadas de forma repetida e inadequada, comprometendo a relação semântica entre as partes do texto.

Em função disso, duas questões nos inquietavam e incomodavam: o que fazer para que nossos alunos entendam que a produção textual é uma atividade interativa altamente complexa, em que a construção de sentidos se realiza com base nos elementos linguísticos selecionados pelos enunciadores e na sua forma de organização? Que estratégias buscar para alcançar esse objetivo?

Por isso, com base nessas indagações, procuramos desenvolver um trabalho que busque caminhos para respondê-las.

Por meio de estudos teóricos e análise de textos argumentativos produzidos por alunos do Ensino Fundamental, o presente trabalho tem como um de seus objetivos analisar o uso dos elementos de coesão nos textos dos alunos e a contribuição de tais recursos linguísticos como articuladores dos vários segmentos do texto, visto ser a coesão o fator importante para o estabelecimento da unidade de sentido e da unidade temática do texto.

Os textos foram analisados segundo a perspectiva da Linguística Textual e com base nos estudos apresentados por Fávero (2009), sobretudo os elementos de coesão referencial responsáveis pela remissão de informação no texto.

A análise da coesão nos textos dos alunos levou-nos a examinar também a construção do texto falado e o seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, apresentamos uma proposta de trabalho para o ensino de produção textual tendo em vista as relações entre fala e escrita a partir da estratégia da retextualização. Apoiando-nos na concepção sócio-interacionista, escolhemos as sequências didáticas como procedimento metodológico com o intuito de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Textual surgiu na década de 1960 na Europa e ganhou projeção a partir da década de 1970. Inicialmente, tinha por preocupação central, o estudo de mecanismos interfrásticos. O texto era conceituado como uma “frase complexa”, ou seja, ele seria apenas uma unidade linguística superior à sentença. Como havia sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar muitos linguistas se preocuparam em construir uma gramática de texto.

Salienta-se, porém, que, somente a partir da década de 1980 a Linguística Textual passa a ter o texto como objeto central do ensino, uma vez que investigar a palavra ou a frase isolada não permite entender os diversos fenômenos linguísticos, pois esses só podem ser explicados no interior do texto.

Assim, os linguistas passam a conceituar o texto como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas” e não mais como uma sequência de sentenças isoladas, levando em consideração que a nossa comunicação é feita por meio de textos. (Cf. Koch, 2010, p. 7-11).

Visto que a escrita de um texto faz parte da nossa vida quer quando produzimos textos escritos quer quando lemos textos escritos em diversas situações do dia-a-dia. O domínio da língua escrita, bem como da língua oral, é fundamental para a participação social efetiva do ser humano.

Mas, então, o que é a escrita? Embora haja muitos estudos e diversas perspectivas sobre esse assunto, podemos compreender a escrita como um processo de aperfeiçoamento do homem, um desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano, isto é, uma forma de interação no processo de ensino aprendizagem. (LIMA, 2010).

Em função disso, escrever um texto é uma atividade que nunca é a mesma nas diferentes circunstâncias que ocorrem. Independentemente de sua extensão, o texto é uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido e este é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação.

Por isso, no texto escrito, a coprodução entre interlocutores deve levar em conta para quem se escreve, devido ao distanciamento (físico) que há entre escritor e leitor. A dialogicidade constitui-se ideal, pois o escritor conversa com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê.

Dessa perspectiva, para Costa Val (1999, p. 3) “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” Ou seja, o texto é a manifestação material de um ato de comunicação, oral ou escrito, numa dada situação de comunicação entre interlocutores e que tenha sentido para determinado grupo de pessoas. Para isso, deve ter alguns aspectos formais específicos que estabeleçam relações entre si.

A esse conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto dá-se o nome de *textualidade*. Beaugrande & Dressler (1981, apud Koch, 2010, p. 8) apontam sete critérios responsáveis pela textualidade de um texto: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade.

É necessário considerar que a coerência é vista como o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. No entanto, a coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que o nosso foco está na análise da coesão textual, mais especificamente nos elementos da coesão referencial “que têm a *função* de estabelecer *referência*, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação”. (FÁVERO, 2009, p. 18).

Ainda, para Fávero (op. cit.), a coesão referencial pode ser obtida por substituição e por reiteração. A primeira se dá quando um componente é retomado ou precedido por uma proforma (pronominal, verbal, adverbial, numeral), ou seja, por anáfora ou catáfora. A segunda é a repetição de expressões no texto (repetição do mesmo item lexical, sinonímia, hiponímia e hiperonímia, expressões nominais definidas, nomes genéricos).

Conforme Kallmeyer et al (1974, apud Koch, 2010, p. 31) “a relação de referência (ou remissão) não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos”. O referente é algo que se (re)constrói textualmente.

Assim sendo, salientamos que, ao analisar o uso dos elementos de coesão referencial em textos de alunos do ensino fundamental, procuraremos mostrar a contribuição que estes mecanismo coesivos dão à compreensão do texto.

3. O *CORPUS*

O *corpus* selecionado para a análise é composto por quatro textos argumentativos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino.

3.1. Caracterização

Após algumas aulas trabalhando os elementos estruturadores do gênero Editorial, o conceito e os usos dos elementos de coesão referencial, por meio de exemplos e interpretações de artigos veiculados em revistas e jornais, pedimos aos alunos que pesquisassem assuntos polêmicos que lhes fossem de interesse pessoal e os trouxessem às aulas subsequentes a fim de servirem como base para uma produção de texto. A partir daí, durante quatro aulas, produziram um Editorial, em duplas, passo-a-passo, sob a orientação do professor.

Todo o processo de construção desse gênero textual foi feito em quatro etapas:

1. **Introdução:** situar o leitor ao assunto e motivá-lo a continuar a leitura.
2. **Apresentação sucinta de uma questão a ser discutida.**
3. **Desenvolvimento:** argumento e contra-argumentos indispensáveis à discussão e à defesa do ponto de vista do jornal.
4. **Conclusão:** síntese das ideias anteriormente defendidas.

Como nosso objetivo é destacar os problemas encontrados no uso da coesão referencial, bem como, a contribuição deste recurso linguístico na produção de sentido, a cada etapa, chamamos a atenção dos alunos em relação à importância que esse mecanismo linguístico possui na defesa da opinião a ser defendida pelo órgão jornalístico, e também, que ficassem atentos às repetições de palavras que tornam o texto cansativo e deselegante. Por fim, depois de finalizadas todas as etapas, pedimos que revisassem a produção.

Apresentamos, a seguir, quatro dessas produções. Vale ressaltar que as transcrições são fiéis ao original, por isso, não há correções em relação à coerência, ortografia, pontuação, tempos ou modos verbais inadequados, entre outros.

3.2. Análise do *corpus*

Texto (1)

É possível prevenir a gravidez precoce?

(1) **A gravidez** na adolescência, é (2) **algo** que vem aumentando muito desde 1980, mesmo com toda informação que (3) **os jovens** possuem nos dias de hoje ainda sim (4) **eles** pecam na prevenção na hora do ato sexual o que pode acarretar (5) **sérios problemas** não só no psicológico da adolescência, mas também em uma gravidez precoce e a falta de maturidade para criar uma criança, com a falta de prevenção os índices de abandono e aborto vem aumentando muito nesses últimos anos.

(6) **Os adolescentes** devem (7) **se** prevenir para não serem pais antes da hora, pensando também no fato da (8) **DSTs** que estão crescendo de um modo muito acelerado, (9) **a gravidez** na adolescência também pode atrapalhar os estudos, e até oportunidade de emprego.

Uma pesquisa feita pelo Ministério da Saúde de São Paulo mostra que cerca de 37,7% dos (10) **jovens** no Brasil estão sendo pais antes da hora e quase 40% dos (11) **jovens** estão se tornando (12) **mães** entre os 14 e 17 anos de idade.

A prevenção pode *prevenir* muitas (13) **DSTs** e ajudar (14) **a população jovem** (15) **do país** a evitar a gravidez precoce, evitando assim os altos índices de abortos e abandono.

Portanto a gravidez na *adolescência* é algo muito grave que tem que, ser discutido entre os jovens para que na hora da relação sexual seja utilizado o (16) **preservativo** e outros (17) **métodos anticoncepcionais**, para evitar não só a gravidez quanto as (18) **doenças sexualmente transmissíveis**.

(S. e B.)

No primeiro parágrafo:

Percebemos a repetição do mesmo item lexical (1) **A gravidez** que remete ao título.

Em seguida, (2) **algo** remete ao enunciado anterior; é, portanto, anafórico.

Eles, em (4), remete a **jovens** (3), sendo também anafórico. Tanto em (2) quanto em (4), notamos a coesão referencial por substituição expressa por proformas pronominais.

Em (5) **sérios problemas**, temos um elemento catafórico, que se refere ao enunciado subsequente (*psicológico da adolescência, gravidez precoce, a falta de maturidade para criar uma criança, abandono e aborto*). Há, ainda, a retomada do referente por um hiperônimo, pois estão sendo enumerados os males causados pela falta de prevenção durante o ato sexual.

Segundo parágrafo:

Os adolescentes (6) remete a (3), sendo, portanto, um sinônimo do elemento anteriormente mencionado. Temos aqui então, a coesão referencial por reiteração dada por sinônimos.

Se, em (7), é uma proforma pronominal que remete a (6).

Em (8), **DSTs**, temos uma expressão nominal definida (baseada em nosso conhecimento de mundo) que remete a (5).

A gravidez, em (9), remete-se a (1) sendo uma repetição do mesmo item lexical.

Terceiro parágrafo:

Em (10) e (11) **jovens**, também há a repetição do mesmo item lexical de (3), além de ser usado como sinônimo de (6).

Mães, em (12), é uma expressão nominal definida retomando (1) e (9).

Quarto parágrafo:

Em (13), **DSTs**, há a retomada do mesmo item lexical de (8) e remete a (5).

A população jovem, em (14), remete a (10) e (11) do enunciado anterior.

Em (15), **do país**, remete a *Brasil* no parágrafo anterior.

Quinto parágrafo:

Preservativo, em (16), é uma expressão nominal definida que remete a (1), (5) e a (8), reforçando a ideia apresentada anteriormente no texto, de que os problemas decorrentes de uma gravidez precoce podem ser evitados se tomadas medidas para isso.

Métodos anticoncepcionais, em (17), refere-se a (16) e **doenças sexualmente transmissíveis**, em (18), remete a (8).

Diante desses fatores de coesão referencial, notamos que a repetição de alguns elementos é constante, tornando o texto cansativo e ambíguo.

Porém, outros elementos foram usados de forma correta, contribuindo para a construção de sentido do texto. Por exemplo, na relação título-texto (...*a gravidez precoce?*), a presença do artigo definido determina o assunto constituindo uma paráfrase resumida do texto; desta forma, o leitor já localiza no universo cognitivo todo o conteúdo que possivelmente encontrará ao longo da leitura.

Texto (2)

Vício ou diversão?

Nos últimos anos tem aumentado o número de jovens que entram em contato com o álcool antes da maior idade. Como qualquer (1) **outra droga** o álcool vicia. E quanto mais cedo se tem contato com (2) **a bebida**, mais chances há de se tornar um alcoólatra.

Enquanto um adulto demora em média cinco anos para se tornar (3) **dependente**, (4) **o adolescente** só precisa de dois (5) **Ø**. A dependência acontece porque o álcool ativa a *serotonina*, (6) **substância** responsável pela sensação de prazer e alegria, assim mais se bebe, mais difícil é controlar a vontade de beber mais.

Uma pesquisa do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) mostrou que a maioria dos adolescentes do ensino médio tinham bebido pelo menos uma vez e que 60% das meninas admitem já ter exagerado na bebida e passado muito mal.

Uma enquete feita com 26.502 (7) **meninas** apresentou que 80% dos (8) **estudantes** já beberam pelo menos uma vez. E (9) **outra** (10) **Ø** feita com 5.226 (11) **alunos** da rede privada de São Paulo provou que 28% das meninas bebem na maior parte das vezes na casa de amigos.

“Fiz uma tatuagem e acordei na praia”, contou Rafaela, uma (12) **garota** de 17 anos que exagerou na bebida na casa de um amigo.

Mesmo com (13) **todos os problemas** que o álcool causa nos adolescentes ainda há estabelecimentos que vendem (14) **esse tipo de bebida** para menores de idade. Enquanto medidas mais sérias não

forem tomadas, continuaremos perdendo adolescentes para o caminho sem volta do alcoolismo.

(M. e H)

No primeiro parágrafo:

(1) *outra droga* – remete tanto ao *título* (Vício ou diversão?), quanto à palavra *álcool*, mencionada anteriormente. Temos aqui uma proforma pronominal anafórica que tem a função de prossintagma.

(2) *a bebida* – remete a *álcool* do enunciado anterior; é, portanto, anafórico. Temos, também, a coesão referencial por substituição - definitivização. O artigo *a (bebida)* permite a antevisão da informação e sua recuperação no texto.

Além disso, notamos, neste item, a coesão referencial por reiteração. Há uma relação hiponímica (parte-todo) entre o primeiro elemento *álcool* e o segundo elemento *a bebida*.

No segundo parágrafo:

(3) *dependente* – remete à *alcoólatra* no final do primeiro parágrafo e pode ser considerado um fator de coesão referencial por reiteração dado por expressão pronominal definida.

(4) *o adolescente* – retoma a *jovens* mencionados na primeira linha do primeiro parágrafo. É também, um fator de coesão referencial dado por sinônimos.

Em (5), temos a substituição por Ø – elipse – referindo-se a *anos*, entidade já introduzida no texto.

(6) *substância* – elemento anafórico referente a *serotonina* do enunciado anterior.

No quarto parágrafo:

(7) *meninas* – repetição do mesmo item lexical da última linha do terceiro parágrafo.

(8) *estudantes* – sinônimo que retoma *adolescentes do ensino médio* do parágrafo anterior.

(9) *outra* – proforma pronominal anafórica que exerce a função de proconstituente e que remete a *enquete* do enunciado anterior.

Em (10), temos, mais uma vez, a substituição por Ø – elipse – referindo-se a *enquete*, entidade já introduzida no texto.

(11) *alunos* – sinônimo que remete a (8) do enunciado anterior.

No quinto parágrafo:

(12) *garota* – sinonímia que remete a (7).

No sexto parágrafo:

(13) *todos os problemas* – refere-se aos elementos mencionados nos parágrafos anteriores; é, portanto, anafórico.

(14) *esse tipo de bebida* – expressão nominal definida que remete a álcool do enunciado anterior.

É digno de nota que os elementos de coesão referencial, empregados no texto 2, são menos repetitivos que os empregados no texto 1, pois percebemos um diferencial entre eles: o uso da elipse, que tem, por função, evitar a repetição das expressões referenciais.

Texto (3)

Maconha: legalizar ou não?

Hoje em dia a legalização da (1) **maconha** é um assunto muito discutido pelos jovens e meios de comunicação, portanto, este editorial é contra a legalização (2) Ø por uma série de motivos.

(3) **Primeiramente** haveria mais violentas disputas entre traficantes, aumentando o número de crimes, as indústrias iriam distribuir as (4) **drogas** como fazem com os cigarros e álcool, incentivando o consumo e também os hospitais, clínicas e (5) **outros** sistemas públicos gastariam mais com o tratamento dos viciados.

Por outro lado, com a legalização da maconha, os bilhões gastos com campanhas, centros de reabilitação, poderiam ser investidos em (6) **outras** áreas e haveriam menos mortes no combate ao tráfico.

Segundo o Relatório Mundial sobre Drogas publicado pela ONU, estimasse que 2,6% da população brasileira é usuária de maconha. Sendo a (7) **população do Brasil** de aproximadamente 193 milhões de habitantes, 5 milhões são (8) **usuários** da maconha.

(9) **Quem** usa maconha, sabe (10) **todos** os males que (11) **ela** causa à saúde, mais mesmo assim, (12) Ø continua usando a droga. Se o

usuário quer acabar com (13) **sua** saúde, quem arcará com as consequências será (14) **ele** próprio.

Se não houver a legalização da maconha, (15) **Ø** continuaremos com o tráfico e a violência, mas também teremos uma sociedade mais saudável e pacífica.

(S. e V.)

No primeiro parágrafo:

(1) **maconha** – temos a repetição do mesmo item lexical que remete ao título.

(2) **Ø** – há aqui uma substituição por **Ø** – elipse – referindo-se a (1).

Segundo parágrafo:

(3) **primeiramente** – proforma numeral prossintagmática que faz referência a *uma série de motivos* pelo qual o editorial é contra a legalização da maconha mencionada no primeiro parágrafo.

(4) **drogas** – elemento anafórico que remete a (1), mas também podemos ter um hiperônimo (todo-parte), pois em seguida, são mencionadas outras drogas: cigarros e álcool.

(5) **outros** – proforma pronominal anafórica - refere-se aos sistemas públicos mencionados no enunciado anterior: *hospitais e clínicas*.

Terceiro parágrafo:

(6) **outras** – proforma pronominal anafórica - refere-se às áreas mencionadas anteriormente: *campanhas, centros de reabilitação*.

Quarto parágrafo:

(7) **população do Brasil** – coesão referencial por reiteração: repetição do mesmo item lexical.

(8) **usuários** – sinônimo que remete a *milhões de habitantes* do enunciado anterior.

Quinto parágrafo:

(9) **quem** – proforma pronominal anafórica que remete a (8).

(10) **todos** – proforma pronominal catafórica que remete a *aos males* causados pelo consumo da maconha.

(11) **ela** – proforma pronominal que remete a (1).

(12) *Ø* – elipse que remete a (8) e (9).

(13) *sua* – proforma pronominal que remete a (8).

(14) *ele* – proforma pronominal que remete a (8).

Sexto parágrafo:

(15) *Ø* – substituição por zero – elipse – refere-se a nós, ou seja, à sociedade mencionada no enunciado subsequente e a (7).

Através da análise do texto 3, percebemos uma diminuição no uso de elipses em comparação ao texto 2, mas é interessante notar que a repetição do mesmo item lexical aparece apenas uma vez. Além disso, há também o uso de tipos diferentes de referentes textuais não empregados nos textos anteriores como, por exemplo, a proforma numeral prossintagmática *primeiramente* no segundo parágrafo.

Texto (4)

Diga NÃO à homofobia!

Ao longo da história, (1) **o homossexualismo** foi, às vezes, condenado e, outras vezes, admirado, dependendo dos padrões sexuais em vigor em cada tempo e em cada espaço. Hoje, existem (2) **ambas** as correntes de opinião: há quem ache a (3) **coisa** normal e aceitável e há quem seja radicalmente contra a prática. (4) **Alguns** até chegam a agredir – quando não matar – os chamados gays.

A (5) **primeira** verdade é que é possível – e necessário – respeitar os (6) **homossexuais**, mesmo porque é preciso respeitar qualquer pessoa, homossexual ou não. Porque (7) **cada um** de nós tem o inalienável direito de escolher (8) **seus** próprios caminhos na vida, sejam (9) **estes** caminhos considerados “certos” ou “errados” por alguém. A (10) **segunda** verdade é que, quem já lidou com homossexuais, com certeza percebeu que (11) **eles (e elas)** são (12) **pessoas instáveis** emocionalmente e de convivência difícil.

Pesquisas recentes mostram que cerca de 10 % da população são homossexuais. (13) **Um número** muito grande em termos estatísticos, principalmente se (14) *Ø* pensássemos que (15) **este traço** significasse o fim da linha genética de (16) **seus portadores** e, portanto, uma

característica aparentemente prejudicial à perpetuação genética. Também em escolas com o aumento do grau de instrução, a tendência a considerar os homossexuais como (17) **“pessoas como quaisquer outras”** é maior. E os jovens tendem a apresentar uma postura menos conservadora, enquanto a tendência entre o público adulto e de mais idade segue na direção oposta.

De acordo com pesquisas relacionadas ao homossexualismo só 1% dos brasileiros maiores de 16 anos não têm (18) **preconceito** contra homossexuais. (19) **A pesquisa** aponta, que a cada três dias de 2008, houve pelo menos um crime de ódio por orientação sexual no país, segundo o programa federal Brasil Sem Homofobia. Contudo, a pesquisa não citou diretamente assassinatos de homossexuais, mas só crimes. Enquanto a cada três dias são assassinados 414 brasileiros – sem mencionar outros crimes – a cada três dias 1 crime é cometido contra homossexuais.

Esse editorial não é contra e nem a favor ao homossexualismo. Apesar de que (20) **cada cidadão** tem livre e espontâneo direito de escolher o modo de como viver, a verdade é que o homossexualismo não pode ser considerado normal. Não é uma ofensa é um fato indiscutível. De acordo com dicionários a palavra “normal” significa aquilo que é segundo a norma, habitual, natural. Então é impossível afirmar que os homossexuais seguem a norma, ou que, (21) **Ø** são habituais em termos de comportamento à regra da maioria das pessoas.

De qualquer forma, que os (22) **heterossexuais** saibam respeitar os homossexuais, mesmo que não aprove o homossexualismo.

(K. e J.)

No primeiro parágrafo:

(1) **o homossexualismo** – elemento anafórico que remete ao título (homofobia). A presença do artigo definido **o** determina o assunto ao leitor que recorre ao seu universo cognitivo em busca da informação a ser lida, constituindo uma paráfrase resumida do texto.

(2) **ambas** – proforma numeral que remete às correntes de opinião sobre o homossexualismo ao longo da história, mencionadas no enunciado anterior: *condenado e admirado*.

(3) *coisa* – coesão referencial por reiteração: nomes genéricos. Faz referência anafórica a (1).

(4) *alguns* – proforma pronominal que remete àqueles que são contra a prática do homossexualismo do enunciado anterior.

Segundo parágrafo:

(5) *primeira* – proforma numeral anafórica que faz referência a (2).

(6) *homossexuais* – relação de sinonímia que remete a *gays* no final do parágrafo anterior.

(7) *cada um* – proforma pronominal que remete a (2).

(8) *seus* – remete a (7).

(9) *estes* – refere-se a *caminhos na vida* no enunciado anterior.

(10) *segunda* – proforma numeral anafórica que remete a (2).

(11) *eles (e elas)* – remete a (6).

(12) *pessoas instáveis* – remete a (6) e (11).

Terceiro parágrafo:

(13) *um número* – elemento anafórico referente à pesquisa do enunciado anterior.

(14) $\emptyset$ – substituição por zero – elipse – remetendo-se ao enunciado (7).

(15) *este traço* – remete a (13).

(16) *seus portadores* – sinônimo que remete a (6).

(17) *pessoas como quaisquer outras* – relação sinonímica que remete a (6) e a (16).

Quarto parágrafo:

(18) *preconceito* – retomada ao título.

(19) *A pesquisa* – coesão referencial por substituição: definitivização, ou seja, “a informação nova é caracteristicamente introduzida por expressões indefinidas e subsequentemente referida por expressões definidas”. (FÁVERO, 2009, p. 21)

(20) *cada cidadão* – remete a (2) e a (7).

(21) $\emptyset$ – substituição por zero – elipse – remete a (6).

(22) *heterossexuais* – expressão nominal definida baseada em nosso conhecimento de mundo remete a (20).

Não se repetem as expressões referenciais no texto 4, elas são substituídas ou reiteradas por elipses, sinônimos, pronomes entre outros, evitando repetições. O uso dos referentes por definitivização em (19) e nomes genéricos em (3) são elementos novos, não empregados nos textos anteriores, que merecem destaque nessa análise.

3.3. Conclusão da análise

Durante a análise do *corpus*, percebemos marcas típicas da oralidade na escrita, como: a repetição de elementos referenciais e ambiguidade de formas anafóricas. Mas também, observamos que, em sua grande maioria, o uso de referentes textuais deu-se de uma forma correta em relação à escrita possibilitando a boa construção e compreensão dos sentidos do texto.

Diante dessa observação, notamos, em alguns momentos, a repetição de elementos de coesão referencial como: pronomes (ele/ela) e a retomada do mesmo item lexical, o que torna o texto cansativo e ambíguo. Talvez, isso se deva ao fato, de que, em sua grande maioria, o hábito de leitura dos alunos não seja tão frequente, principalmente de textos argumentativos veiculados pela esfera jornalística em revistas e jornais, o que dificulta a organização cognitiva de elementos imprescindíveis a uma boa escrita de texto.

Por outro lado, vale ressaltar que, em cada produção analisada, encontramos mecanismos de coesão, como por exemplo, anáforas, catáforas, elipses e sinonímias que tornam o texto mais conciso e claro. Além disso, a paráfrase resumida de texto, isto é, a presença do artigo definido acompanhando palavras que remetem ao título no primeiro parágrafo dos quatro textos analisados é um ponto positivo na construção do sentido, pois prepara o leitor para o entendimento do assunto que está sendo desenvolvido na leitura.

É importante salientar ainda que, ao analisar a conexão entre as diferentes partes dos textos, notamos que a coesão referencial nem sempre se estabelece sem ambiguidade. Porém, o referente vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto se desenvolve, ou seja, o referente se constrói no desenrolar do texto, contribuindo para a construção do sentido e da compreensão.

Portanto, as marcas textuais percebidas na análise dos elementos de coesão nas produções de texto de alunos do 9º ano, mostram que cada um dos referentes empregados estabelece relações de sentido e significado tanto com os elementos que o antecedem como com os que o sucedem, construindo uma cadeia textual significativa.

4. UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Sabemos que o ensino de produção de texto representa um grave problema para os professores de Língua Portuguesa. Estes, depois de inúmeras tentativas, sem resultados satisfatórios, muitas vezes ficam sem perspectivas sobre como ensinar redação. Tal constatação, geralmente, está relacionada à observação do produto final do aluno, isto é, da concretização de um texto dentro de um determinado gênero textual, sem a preocupação com o processo de elaboração como um passo muito importante para a boa execução de um texto.

Diante disso, fica sempre a pergunta: o que fazer para ter um rendimento escolar melhor nas aulas de redação? É oportuno esclarecer que há vários gêneros textuais e várias atividades a serem contempladas com a competência comunicativa, porém queremos passar a certeza de que com estratégias didático-pedagógicas conscientes fica mais fácil chegarmos onde queremos: ensinar a produzir textos coerentes, bem organizados, harmoniosos, claros e precisos.

Por essas razões, o professor precisa estar ciente de que seu papel consiste em desenvolver vários propósitos: estimular a participação do aluno através da leitura de outros textos; tornar o aluno crítico e eficiente, capaz de melhorar o seu desempenho redacional; possibilitar ao aluno a consciência de que o fato de escrever exige escolhas lógicas; apresentar e sistematizar alguns critérios responsáveis pela tessitura de um texto, como a coerência, a coesão e a informatividade textuais, salientando a progressão das idéias, a não-contradição e a relação entre elas.

Tem-se como relação de texto escrito um conglomerado de informações que são complexas dentro de suas especificidades quando se avalia esse texto na modalidade oral ou na modalidade escrita. Entretanto, não se pode deixar de lembrar que tanto a modalidade oral quanto a escrita têm aspectos que influenciam na produção de texto e por vezes nem se dá conta dessas influências, pois se vê sempre apoiados na norma da língua escrita - a gramática - para a análise dos textos dos alunos.

Fala e escrita são duas instâncias diferentes da língua que, por sua vez, apresenta característica própria. Ocorre que esse fato, muitas vezes, não é considerado pelo professor de língua materna e isso faz com que o aluno transfira para a escrita as marcas próprias da fala.

No entanto, a escrita é um processo mais abrangente que implica os atos de pensar e planejar, ao contrário da fala que é pronunciada mais prontamente; é mais imediata, planejada

localmente, o que faz com que, na fala, a repetição do mesmo item lexical seja uma exigência como forma de facilitar o processamento da informação pelo ouvinte.

A fala e a escrita apresentam diferentes funções. À fala é comum a função de informar e possui marcas que mostram certas intimidades, além de usar de expressões mais coloquiais. Já a escrita exige uma certa hierarquia em sua estrutura e possui marcas mais formais. Embora a oralidade seja a forma primeira e natural da linguagem e dominar nosso cotidiano, a escrita tem maior relevância para a sociedade, e é ela que impõe suas preferências.

Notamos, então, que há diferenças significativas entre a língua falada e a língua escrita, mas há certas exigências que cabe às duas cumprir: tanto ao falar quanto ao escrever precisamos ter clareza, objetividade, saber o que dizer e como se expressar. É preciso sintonia entre os participantes do processo para o sucesso da comunicação.

Com base nessa reflexão, queremos buscar caminhos que sanem os problemas encontrados na análise do *corpus* que estão relacionados às marcas da oralidade na escrita (repetições, expressões mais coloquiais, uso inadequado e excessivo de conectivos) e, desta forma, contribuir para uma escrita mais coesa, coerente e menos ambígua.

Para isso, precisamos refletir, primeiramente, na relação entre texto escrito e texto falado a fim de que o nosso aluno conheça as peculiaridades de cada modalidade da língua e adquira a competência comunicativa necessária para uma produção de texto adequada a cada gênero textual.

4.1. Uma reflexão sobre a relação entre fala e escrita

A fala é a primeira forma de linguagem a que somos expostos e permanece conosco durante toda a vida. É por meio dela que interagimos a maior parte do tempo e por meio dessa interação construímos nosso papel social. A conversação, por exemplo, é a prática social mais comumente utilizada em nosso cotidiano. (Cf. Fávero; Andrade; Aquino, 2005).

No Brasil, o estudo da modalidade oral da língua ampliou-se consideravelmente nas décadas de 80 e 90 e a aplicação das propostas da Análise da Conversação¹ tornou possível o estudo da oralidade, fora dos métodos tradicionalmente usados para a análise da língua escrita. O estudo de língua falada nas aulas de Língua Portuguesa tem sido considerado de

¹ Estudo apresentado por Marcuschi (2004a) em seu livro *Análise da conversação*.

grande relevância. Sua incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – em 1998, comprova isso.

Além disso, sabemos também que a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, e-mail, listas de compras, etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc.). Porém, não é fácil conceituá-la, pois há muitos estudos e diversas perspectivas, que nos propiciam diferentes modos de compreendê-la.

Segundo Koch e Elias (2010, p. 32):

Basta pensarmos, por exemplo, nas investigações existentes segundo as quais a escrita, ao longo do tempo, foi e vem se construindo como um produto sócio-histórico-cultural, em diversos suportes e demandando diferentes modos de leitura (Chartier, 2003, 2002, 2002, 1998; Eisenstein, 1998); o modo pelo qual ocorre o processo de aquisição da escrita por parte da criança (Ferreiro & Teberosky, 1999; Landsmann, 2006); o modo pelo qual a escrita é concebida como uma atividade cuja realização demanda a ativação de conhecimentos e o uso de várias estratégias no curso da produção do texto (Torrance & Galbraith, 1999).

Diante dessa pluralidade de investigações, percebemos que a escrita não está dissociada ao modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Portanto, podemos conceituar a escrita como a ação pela qual cada escritor enfrenta a realidade do seu mundo, buscando compreendê-lo e explicá-lo.

A partir disso, acerca das relações entre fala e escrita, que são duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa, deve-se dizer que cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa. Mas, considera-se que há diferenças estruturais entre elas, porque diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, e nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados.

Mas, as diferenças entre fala e escrita não se esgotam. Muitos autores, como Marcuschi (2010) e Fávero et al. (2005), dedicaram-se a observar a escolha do vocabulário e da estrutura léxica como método para distinguir a linguagem falada da escrita. Na verdade, tanto a fala como a escrita abarcam um *continuum*, que vai do nível mais informal ao mais formal, passando por graus intermediários.

Segundo Fávero et al. (op. cit), o fato de a fala ser planejada localmente faz com que seja fragmentada, contrastando com a integração, que é mais acentuada na escrita, devido ao

tempo de que se dispõe para a sua elaboração. Além disso, a rapidez com que os interlocutores fazem seu texto proporciona uma descontinuidade do fluxo informacional, enquanto a escrita mostra somente o texto final e oculta o percurso de sua produção. Mas o texto falado, como afirma Koch (2003, p. 81), “não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado”.

Outra característica da língua falada, que se opõe ao afastamento inerente à escrita, é o envolvimento. Este pode ocorrer em relação ao falante consigo mesmo, com o ouvinte ou com o tópico em desenvolvimento. No texto escrito, tendo em vista o fato de a interação dar-se à distância, há um envolvimento do autor com o texto, com um leitor imaginário ou com o tópico em questão. (FÁVERO et al., 2005).

As marcas de envolvimento/distanciamento parecem ocorrer de forma variada, também de acordo com o gênero do texto focalizado. Sendo assim, tanto a fala como a escrita variam.

É importante ressaltar ainda que as nossas gramáticas tratam as relações entre fala e escrita tendo como parâmetro a língua escrita. Esse procedimento cria uma postura polarizada e, por vezes, preconceituosa.

Outro equívoco bastante comum é associar a língua falada com certos níveis de realização da fala. Este tipo de erro dá origem à dicotomia²: “a fala não tem regras, é informal; já a escrita tem regras, é formal”.

Incorreções como essas decorrem do fato de se associar a fala com um dos níveis de uso da linguagem, ou seja, toma-se a fala como sinônimo de informalidade. Mas, como já mencionado, a fala e a escrita se fundam em um *continuum* e não numa dicotomia polarizada.

Assim, um mesmo indivíduo apresenta desempenhos diversificados quanto ao grau de formalidade/ informalidade, variando sua fala e/ou escrita conforme as condições de produção para a elaboração de seu texto.

Cabe, agora, olhar atentamente como se efetiva uma atividade de produção textual (fala-escrita).

² Marcuschi, em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, aborda diferentes perspectivas das dicotomias envolvendo a relação fala e escrita.

4.1.1. Procedimentos de construção do texto escrito e do texto falado

A noção de texto desenvolvida por Beaugrande (1997) citado por Marcuschi (2008) postula que: “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Em função disso, Fávero et al. (2005), salientam que, para analisar adequadamente um texto (falado ou escrito), é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa (ou seja, papéis e características dos participantes, relações entre os participantes, contexto, propósito, tópico discursivo, avaliação social, relação dos participantes com o texto, aspectos linguísticos e paralinguísticos), suas características pessoais (personalidade, interesses, crenças, modos e emoções) e de seu grupo social (classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação, entre outros), pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores num evento particular, determinado.

A partir dessa reflexão, lembramos que a ideia básica apresentada no centro dos PCNs sugere que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Tendo em vista que todos os textos (falado ou escrito) se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, vale ressaltar que o trabalho com os gêneros textuais seja de suma importância, pois são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo. No entanto, não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, mas são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. (Cf. Dionísio et. al., 2010, p. 19).

Em vista disso, não vamos nos aprofundar nessa questão, pois pesquisas apontam para uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam.

Mas é importante ressaltar que o aprendizado de língua materna por meio dos gêneros textuais é pertinente, pois, como ressalta Bakhtin (2003), “o nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com pensamentos alheios, o qual não pode deixar de refletir-se na forma da expressão verbal do nosso”.

Com base nessa reflexão, podemos dizer que na produção de um texto escrito, é preciso obedecer a um conjunto de critérios de textualização, seja qual for o gênero textual a

produzir, já que o texto não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem.

Marcuschi (2008, p. 95) considera que a produção de um texto é um evento em que se articulam três aspectos:

1. Aspectos linguísticos,
2. Aspectos sociais e
3. Aspectos cognitivos.

De modo geral, todos os textos articulam-se nesses três níveis. Isto significa que o autor e o leitor de um texto não estão isolados, seja no ato de produção ou de recepção.

Todo texto tem uma organização própria, estando nele relacionados todos os elementos que o compõem. Essas relações, muitas vezes, ocorrem a partir de marcas linguísticas. É como se um fio interligasse os elementos, sendo que o resultado desse trabalho é a *textualidade*.

Conforme Koch (1984, p.22), todo texto caracteriza-se pela *textualidade* (= tessitura) considerada como

rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação.

O texto é, portanto, um todo significativo e coerente, resultado de relações que deverão acontecer entre os elementos, as frases e os parágrafos.

Por isso, como já referido e que neste ponto recordamos, Beaugrande e Dressler (1981, p. 3), conceituando texto como uma "ocorrência comunicativa", apresentam sete critérios de textualidade: os centrados no texto – coesão e coerência – e os centrados no usuário – informatividade, situacionalidade, intertextualidade, aceitabilidade e intencionalidade.

Para Marcuschi (2008, p. 97), em relação a esses critérios, não se deve admitir:

(...) que esses aspectos da textualidade funcionem como ‘leis’ linguísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto. O texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística. Considerando o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os sete critérios da textualização mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo (Beaugrande, 1997:15). Eles

são muito mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual.

Desta forma, o que distingue o texto escrito do falado é a forma como sua coprodução se realiza. No caso do texto escrito, contexto de produção e contexto de recepção, de maneira geral, não coincidem nem em termos de tempo, nem de espaço, já que escritor e leitor normalmente não se encontram copresentes. Por isso, o produtor do texto tem mais tempo para o planejamento, a execução mais cuidadosa do texto e a revisão, sempre que for o caso.

Diferentemente do texto escrito, em que temos acesso apenas ao produto final, totalmente pronto, corrigido, formulado e reformulado, o texto falado é construído localmente e, portanto, suas marcas de construção são perceptíveis pelos envolvidos na conversação. Na fala, as formulações e reformulações são feitas ‘ao vivo’, ou seja, durante o momento em que os interlocutores interagem por meio da conversação.

Objetivando uma interação efetiva, na fala os interlocutores constroem cooperativamente um texto observando a reação do outro e visando a um entendimento real do processo comunicativo.

Em vista disso, sabemos que parte essencial dessa construção são os procedimentos que ajudam na sua estruturação, também chamados de *atividades de formulação textual*. Segundo Hilgert (2010, p. 121),

(...) construir linguisticamente o enunciado ou, em sentido mais amplo, o texto, significa dar **forma** e organização linguística a um conteúdo, a uma idéia, enfim, a uma intenção comunicativa, o que permite dizer que, na construção linguística do enunciado, desenvolvem-se **atividades de formulação**.

No entanto, cabe ao falante realizar tais procedimentos (como completar, corrigir, explicar, parafrasear, repetir, resumir) assegurando a compreensão por parte do ouvinte, visto que, na produção do diálogo, a intenção comunicativa não é anteriormente planejada. Geralmente, o falante toma a palavra e segue falando com ‘destino incerto’, que só se definirá na evolução do turno³. Portanto, construir o texto falado também consiste em planejá-lo.

³ **Turno**: elemento constitutivo do processo interacional, pelo qual o interlocutor contribui com direito a tomar a palavra e participar da conversação. Qualquer intervenção dos falantes, com ou sem caráter referencial, no decorrer da conversação. (Cf. Hilgert, 2010, p. 270).

O processo de construção do texto falado significa desenvolver o planejamento de uma atividade comunicativa à medida em que evolui o processo de formulação que só se completa com a construção do enunciado concluída.

A preocupação simultânea com o “dizer” e com o “que dizer” deixa evidente uma série de marcas desse processo de formulação, impelindo o falante a recorrer a procedimentos que levem a bom termo o seu objetivo comunicacional.

Ainda com base em Hilgert (2010, p. 144), destacam-se, entre as atividades de formulação textuais “(...) a correção, a paráfrase e a repetição, pois, como atividades de formulação, cabe-lhes o papel específico de reformular passagens do texto com vistas à formulação adequada e, em decorrência, à garantia da compreensão por parte do ouvinte”.

A construção do texto oral é extremamente suscetível de problemas de formulação. A característica mais evidente do texto falado é a grande incidência de **descontinuidades**, ou seja, quando há uma interrupção do fluxo informacional devido ao fato de o falante não encontrar uma alternativa de formulação imediata e definitiva resultando em um enunciado ainda não concluído. Essas descontinuidades típicas da fala são manifestas nas hesitações e nas interrupções provocadas por correções e retomadas parafrásticas.

As correções e as paráfrases, à medida que revelam descontinuidades, constituem atividades de formulação textual quase sempre destinadas a solucionar os problemas que as deflagraram. Por isso, também são chamadas de **atividades de reformulação**, pois procedem à reformulação de formulações anteriores, isto é, o segundo enunciado reformula o primeiro visando a promover e assegurar a intercompreensão e a progressividade conversacionais.

Então, fica claro que a produção do texto oral é um fenômeno de ação e interação entre pelo menos dois interlocutores envolvidos na conversação. Ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz desta que deve ser descrito e avaliado.

Sendo assim, salientamos que é importante as aulas de português ter como base a reflexão e prática de textos nas modalidades oral e escrita, sem simplificar a avaliação de toda uma produção linguística do aluno com conceitos de certo ou errado, mas orientando-os no sentido da adequação ou não adequação, dependendo da situação de interação em que se encontram. Para isso, é essencial o planejamento de estratégias variadas, nas quais o professor atue amplamente de maneira criativa, propondo situações de aprendizagem em que a interação e o contexto social sejam realmente relevantes.

4.1.2. O ensino de produção textual a partir da Retextualização⁴

O trabalho de reescrita de texto como metodologia para o ensino de produção textual encontra-se hoje relativamente difundido nas práticas docentes de todos os níveis, desde o Ensino Fundamental ao universitário, ou seja, está presente em nosso cotidiano, dentre as mais diversas atividades: a anotação de aulas, uma pessoa contando a outra alguma notícia lida num jornal, só para citar alguns exemplos.

Trata-se de uma prática em que se observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior, isto é, uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto. A retextualização pode ser realizada da ordem da fala para a ordem da escrita, e vice-versa. No entanto, retextualizar não é um ato mecânico, pois exige operações complexas e inferem no código e no sentido do texto – na forma e substância da expressão e do conteúdo -, como foi frisado por Marcuschi “toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de *tradução endolíngua* que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande”. (MARCUSCHI, 2010, p. 70).

Vale ressaltar que a escrita não representa a fala seja qual for o ângulo de análise. O informal/formal são possibilidades de usos da língua falada e da língua escrita. Por isso, não podemos dizer que a retextualização visa à organização do texto oral ou que haja relações hierárquicas entre elas, pois fala e escrita são duas alternativas sócio-interativas da língua, com semelhanças e diferenças.

Marcuschi ressalta ainda que a retextualização deve se basear em uma transcrição fidedigna, portanto o texto-base deve conter a menor interferência do documentador possível.

Visto que retextualizar é uma tarefa que envolve operações complexas, Marcuschi (op. cit., p. 74-75) expõe em seu estudo, nove delas, agrupando-as em dois conjuntos:

- I. operações que se fundem na estratégias de eliminação e inserção;
- II. operações que se fundem em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação.

⁴ Exporemos neste item a prática de retextualização de um texto oral para um texto escrito, baseado no modelo proposto por Marcuschi (2010).

As operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias. As nove operações de produção do texto escrito a partir do texto falado destacadas por Marcuschi são:

1. Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (*estratégia de eliminação* baseada na idealização linguística).
2. Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (*estratégia de inserção* em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).
3. Retirada das repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (*estratégia de eliminação* para uma condensação linguística).
4. Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (*estratégia de inserção*).
5. Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (*estratégia de reformulação* objetivando explicitude).
6. Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (*estratégia de reconstrução* em função da norma escrita).
7. Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (*estratégia de substituição* visando a uma maior formalidade).
8. Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (*estratégia de estruturação argumentativa*).
9. Agrupamento de argumentos condensando ideias (*estratégia de condensação*).

Embora o autor exponha nove operações, para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem propostas, pois há textos que dispensam a execução de todas essas, nos quais a retextualização já se completa após os primeiros procedimentos como a eliminação de marcas interacionais e a introdução de pontuação no texto-base.

Assim sendo, salientamos que o aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita pelos alunos, a qual tem-se mostrado problemática. Por esta razão, neste trabalho,

propomos o estudo da retextualização como escolha metodológica mais adequada para o ensino de produção textual na escola.

4.1.3. Propostas de sequências didáticas a partir da estratégia da retextualização

As atividades de retextualização propostas neste trabalho baseiam-se na perspectiva sócio-interacionista defendida pelo psicólogo Lev Vygotsky. O sócio-interacionismo proposto por ele é uma teoria de aprendizagem cujo foco está na interação. Dentro dessa perspectiva, o processo de aprendizagem dá-se por meio da interação do indivíduo com o meio externo, ou seja, dá-se em contextos históricos, sociais e culturais. Assim, o indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos; o contexto social é o lugar onde se dá a construção do conhecimento mediado.

Por isso, para melhor auxiliar os alunos em sua aprendizagem, é importante o professor ter o conhecimento dessas concepções a fim de desenvolver estratégias e metodologias de ensino que busquem o envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem. Através de exercícios e atividades bem estruturadas, os alunos não só acumulam informações como também relacionam esses novos saberes a seus conhecimentos prévios.

Desse modo, as sequências didáticas (SD) podem ser consideradas um competente procedimento metodológico para o ensino de produção textual, pois propõe desafios cada vez maiores aos alunos, permitindo a construção e apropriação do conhecimento.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 96), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em função disso, o trabalho com sequência didática pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa.

A organização das atividades em sequência tem o objetivo de ajudar os alunos a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

A aplicação desta metodologia permite explorar as características do modelo didático do gênero o que se constitui numa preciosa fonte de informações para o professor acompanhar e orientar os alunos a ler, escrever e explorar diversos exemplares do gênero estudado. Dessa

forma, os alunos dominarão pouco a pouco as características e serão capazes de formular conhecimentos e produzir o gênero estudado.

A estrutura de base de uma SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), é constituída pelas seguintes etapas:

1ª etapa: Apresentação da situação

Momento em que o professor descreve de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar preparando-os para a produção inicial.

2ª etapa: A primeira produção

Nesse segundo momento advém as primeiras aprendizagens. Os alunos elaboram um primeiro texto inicial (oral ou escrito), que corresponde ao gênero trabalhado. A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, pois o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma possibilitando a autoavaliação.

3ª etapa: Os módulos

Trabalha-se os problemas que aparecem na primeira produção e dá-se aos alunos os instrumentos necessários para superá-los através de várias atividades ou exercícios propostos a partir da avaliação formativa na produção inicial. Nessa fase, o professor sistematiza o conteúdo por módulos, que seguem um movimento que partiu do complexo em direção ao mais simples e retornará à complexidade, na produção final. Três questões de colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas isolados:

- Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?
- Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?
- Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

4ª etapa: A produção final

Este é o momento em que o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, mede os progressos alcançados. Durante esta fase, o foco é na produção do aluno que lhe permite, além do controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, avaliar seu próprio desempenho. Também, é nesta produção que o professor realiza uma avaliação final do processo de ensino-aprendizagem.

A partir desses levantamentos, apresentamos a seguir duas propostas de sequências didáticas⁵ que foram elaboradas com o propósito de desenvolver atividades para o ensino de produção textual por meio da estratégia de retextualização, propondo situações de aprendizagem em que a interação e o contexto social sejam realmente relevantes.

Proposta 1. Do oral ao escrito: atividade de transposição

Esta proposta tem por objetivo ajudar os alunos a identificar as características das modalidades oral e escrita e quais adaptações são necessárias para transformar um relato oral em texto bem escrito, além de observarem como a organização de textos falados e escritos se realizam, se constroem e se formulam. Também, esperamos que adquiram o melhor domínio da produção escrita que tem se mostrado muito problemática entre nossos jovens estudantes.

Para isso, propomos a transposição de uma narrativa oral para o texto escrito, a fim de aprenderem na prática atividades do processo de retextualização (transcrição, edição e revisão), bem como quais elementos são necessários para o encadeamento dos enunciados na produção do texto escrito.

1ª etapa (Apresentação da situação)

Atividade 1

Inicie uma discussão por meio de um debate sobre as principais características da oralidade. Algumas questões são sugeridas para estimular a conversa:

- O que é oralidade?
- Que recursos são exclusivos da fala?
- Quais as funções dos gestos e da entonação?
- Por que as hesitações e as repetições de palavras são tão usuais?

Neste momento, é importante fazer um registro das respostas dadas na lousa para que percebam as diferenças entre a fala e a escrita.

Depois disso, peça aos alunos que conversem com algum familiar durante cinco minutos e, em um gravador, registrar o depoimento. É importante que o assunto seja de cunho

⁵ As duas propostas de sequências didáticas deste trabalho foram retiradas e adaptadas do site da revista Nova Escola (<http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em 9 mar. 2012).

peçoal, que seja uma passagem marcante da vida do familiar como: a mudança de cidade, o nascimento de um filho ou a saída de um emprego, para que a fala seja carregada de emoção.

Atividade 2

Nesse momento, devemos apresentar aos alunos as normas de transcrição elaboradas pelo Projeto NURC⁶ (Anexo A) e um exemplo de texto transcrito (Anexo B). Comente, de modo simples e sem teorizar, sobre os estudos do Projeto para que os alunos entendam como se dá a transcrição e qual é a função do uso dos sinais e, desta forma, tenham base para a próxima etapa.

2ª etapa: A transcrição (Produção inicial)

Nesta etapa, os alunos, individualmente, devem ouvir os depoimentos gravados e transcrevê-los no caderno, trecho por trecho, com base nas normas do projeto NURC apresentadas anteriormente. É importante que registrem exatamente o que ouvem, inclusive as hesitações e as repetições que são importantes marcas da oralidade.

3ª etapa: Edição

Atividade 3

Peça aos alunos que cortem passagens que cumprem uma função na fala, mas são desnecessárias na escrita. É o caso de repetições de expressões ou de ideias e de hesitações. Se, ao longo do depoimento o aluno tiver introduzido alguma pergunta para desenvolver o assunto com o narrador, ela também deve ser eliminada.

Atividade 4

Nessa fase da edição, devemos pedir que os alunos substituam termos vagos por outros mais precisos, invertam passagens do texto para torná-lo mais claro e insiram sinais de pontuação para tentar transmitir as emoções expressas oralmente pelo narrador. Depois que todas as alterações forem feitas, devemos orientá-los a redigir uma versão final considerando todas as mudanças.

⁶ Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta, conhecido como Projeto NURC. De âmbito nacional, o projeto consistiu num primeiro tempo na gravação, em cinco capitais brasileiras, de falantes de formação universitária completa, para a formação de um *corpus* de trabalho servindo a estudar a modalidade oral da língua. A partir deste *corpus* passou-se a analisar a língua oral culta nos mais diversos aspectos, utilizando a Análise da Conversação como principal base teórica. (Cf. Preti, 2010).

4ª etapa: Revisão (Produção final)

Atividade 5

Primeiramente, promova uma discussão com os alunos acerca das características da fala discutidas anteriormente e sobre quais delas foram mantidas no texto transcrito a fim de preservar sua forma e conteúdo e quais foram retiradas.

Avaliação

Juntamente com os alunos, compare a gravação com a versão escrita. Analise o texto final e sua apresentação, verificando se o depoimento transcrito manteve a emoção original e indique quais palavras poderiam ser utilizadas caso o objetivo não tenha sido atingido.

Perceba se os passos da retextualização foram bem feitos ou faltou algum deles. Discuta, com cada um, o que poderia ser alterado para que o texto fique mais adequado à proposta sugerida.

Por fim, faça com eles um registro do que foi aprendido ao longo deste processo e o proveito que tiraram por estudar as modalidades oral e escrita.

Proposta 2. Relacionando as partes do texto: a coesão referencial na produção do texto escrito

Sabemos que a atividade de escrever um texto não é uma tarefa fácil, pois exige planejamento e revisão do que escrevemos. Antunes (2005, p. 37-38) descreve bem essa prática quando diz que,

elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita (Antunes, 2003, p. 54).

Diante disso, conforme já analisado neste trabalho, uma porção de frases juntas não forma um texto. Para ser um texto, é preciso que cada parte, isto é, as frases, as orações e as palavras estejam relacionadas entre si e tenham algumas características que possam funcionar. Entre essas características que fazem a relação no texto destacam-se os elementos de coesão.

A partir desses levantamentos, esta proposta tem por objetivos conceituar e identificar elementos de coesão referencial nas produções dos alunos; reconhecer a importância da coesão em promover a continuidade do texto para que se efetive a unidade do sentido; perceber a função desses recursos coesivos como forma de evitar a repetição de

palavras ou ideias e a ambiguidade tão comuns na modalidade oral; empregar os recursos de coesão de forma adequada para tornar o texto claro, bem organizado e convincente.

Queremos, portanto, estimular a percepção dos alunos para uma rede de relações que se criam no texto, chamadas de *relações textuais*, responsáveis pela coesão, criando um ‘elo’ de natureza semântica entre as partes do texto, ajudando a garantir a coerência textual.

Para atingirmos nossos objetivos, esta sequência didática propõe, primeiramente, algumas atividades envolvendo a leitura de vários gêneros textuais, a transposição de um texto oral para o escrito, a elaboração de um texto argumentativo e a reescrita como forma de avaliação.

1ª etapa (Apresentação da situação)

Atividade 1

Apresente à turma o texto⁷ a seguir e peça que completem as lacunas mentalmente.

1. O papa João Paulo II disse ontem, dia de seu 77º aniversário, que seu desejo
2. é "ser melhor". reuniu-se na igreja romana de Ant'Attanasio com
3. um grupo de crianças, uma das quais disse: "No dia do meu aniversário
4. minha mãe sempre pergunta o que eu quero. E você, o que quer?
5. respondeu: "Ser melhor". Outro menino perguntou a que
6. presente gostaria de ganhar neste dia especial. "A presença das crianças me
7. basta", respondeu Em seus aniversários,
8. costuma compartilhar um grande bolo, preparado por irmã Germana, sua
9. cozinheira polonesa, com seus maiores amigos, mas não sopra as velinhas,
10. pois este gesto não faz parte das tradições de seu país, a Polônia. Os
11. convidados mais freqüentes a compartilhar nesse dia a mesa com.....
12. no Vaticano são o cardeal polonês André Marie Deskur e o engenheiro
13. Jerzy Kluger, um amigo judeu polonês de colégio. Com a chegada da
14. primavera, parece mais disposto. deve visitar o Brasil na
15. primeira quinzena de outubro.

Chame a atenção deles para o assunto tratado logo na primeira linha do texto e proponha que busquem sinônimos para a palavra "*papa*". Depois de alguns minutos para

⁷ Texto disponível em: <http://www.pucrs.br/gpt/coesao.php>. Acesso em 11 mar. 2012.

realizarem esta tarefa, peça que cada um diga um sinônimo diferente e, ao final, escolha algumas ocorrências e registre-as na lousa.

Em seguida, apresente as palavras e expressões que realmente completam as lacunas:

- o aniversariante
- O Pontífice
- João Paulo II
- O Sumo Pontífice
- O Santo Padre
- o Papa

Mostre aos alunos que a palavra *"papa"* foi substituída várias vezes pelas palavras e expressões acima citadas e que estas substituições evitam a repetição pura e simples da mesma palavra propiciando o desenvolvimento contínuo ou o encadeamento semântico do texto, na medida em que se recupera numa frase ou passagem um termo ou ideia presente em outra.

Leve-os a observar que o mesmo se dá com o pronome *"seu(s)"*, nas linhas 1 e 7, também recuperam semanticamente a expressão *"papa João Paulo II"*, assim como *"este gesto"* recupera *"sopra as velinhas"*; *"nesse dia"*, o *"dia do aniversário do Papa"*.

Conclua com os alunos que o uso dos sinônimos e dos pronomes em um texto representam um elemento coesivo de referência que retoma um termo anteriormente mencionado.

Atividade2

Discuta com os alunos sobre as seguintes indagações:

- Mas, o que é a coesão?
- Mais especificamente, o que é a coesão referencial?
- Qual sua função?
- Por que é importante reconhecê-la e saber usá-la?

Explique, de forma simples, que a coesão refere-se aos modos como os componentes do universo textual, ou seja, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência que dá ao texto unidade de sentido e que os mecanismos de coesão

referencial são elementos que não podem ser interpretados por si mesmos, mas que remetem a outros itens do texto, necessários a sua interpretação.

Faça um levantamento dos elementos de coesão referencial⁸: pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos), elipses, sinônimos, hiperônimos e hipônimos, repetição do mesmo item. Use frases para exemplificá-los. Em seguida, explique cada um deles e frise que a função desses elementos é promover a *continuidade do texto*, isto é, fazer ligações entre as diferentes unidades, para que possamos nos fazer entender com sucesso.

2ª etapa: Atividades de compreensão (Produção inicial)

Atividade 3

Proponha aos alunos duas atividades para exercitar a compreensão das relações que a coesão referencial estabelece no texto.

Na primeira, entregue uma cópia da HQ de Calvin e Haroldo para cada aluno e, depois disso, peça que leiam a história e respondam as questões propostas (Anexo C). Esta atividade deve ser feita coletivamente e de forma oral e escrita chamando-lhes a atenção para os elementos referenciais do texto.

Na segunda, proponha a leitura compartilhada da notícia intitulada “*Operação apreende mais de 140 aves silvestres no ES*”, publicada pelo jornal Estadão (Anexo D). Em seguida, faça um levantamento com a turma de termos e expressões utilizadas para fazer referência às aves silvestres mencionadas no título. Registre-os no quadro na ordem em que aparecem.

- Aves silvestres
- Animais silvestres
- Curiós
- Pixoxós
- Papagaios Chauã

⁸ Neste momento, achamos melhor não mencionar que a coesão referencial pode ser obtida por *substituição* e por *reiteração*, conforme proposto por Fávero (2009), para que o aluno perceba a relação de sentido entre os termos por observar sua manifestação.

- Animais

Discuta com os alunos a relação entre esses termos. Proponha que a turma reorganize-os de acordo com seu campo de abrangência.

- Animais
- Animais silvestres
- Aves silvestres
- Curiós - Pixoxós - Papagaios Chauã.

Explique que, no caso da relação estabelecida entre esses termos, temos hiperônimos e hipônimos. Eles estão associados a uma maior ou menor abrangência de significados.

Como explica Ingedore Koch, professor da Universidade Estadual de Campinas, "hiperônimos e hipônimos são termos de um mesmo campo de sentido, em que um deles designa o gênero e o outro, a espécie".

Para que fique mais claro, dê alguns exemplos aos alunos. A palavra *flor* é hiperônimo de *rosa*, *cravo*, *violeta*, que são seus hipônimos. Explique que não se trata, porém, de relações absolutas. Um termo pode ser hipônimo de outro mais genérico, e hiperônimo de algo mais específico.

Por exemplo:

Animal é hiperônimo de *vertebrado*.

Vertebrado é hipônimo de *animal* e hiperônimo de *mamífero*.

Mamífero é hipônimo de *animal* e *vertebrado*, mas é hiperônimo de *roedor*.

A Gramática explica que "a estruturação do léxico em termos de hipônimos e hiperônimos é uma propriedade fortemente presente nas linguagens técnicas e científicas, caracterizadas pelo uso ostensivo de terminologias classificatórias".

Diga aos alunos que, na língua corrente, as relações são mais flexíveis. Os termos genéricos associam-se a termos específicos sem o rigor classificatório das linguagens técnicas. É assim que encontramos expressões como *coisa*, *negócio*, *parte*.

Retome com eles a notícia lida no início desta terceira atividade. Peça que os estudantes procurem explicar as relações entre os termos selecionados. Comente com a turma que essas relações podem - e devem - ser utilizadas nas produções textuais que realizam. Por

meio delas, é possível fazer a ligação entre as partes do texto, dando a elas a coesão - um dos atributos da textualidade.

Atividade 4

Apresente à turma o texto *Brinquedos*, de Roland Barthes (Anexo E). O texto foi escrito pelo crítico francês nos anos 1950; portanto, há quase sessenta anos. Nele, Barthes analisa os brinquedos franceses do período e os toma como uma reprodução do mundo adulto. O texto pode oferecer alguma dificuldade para os estudantes, mas deixe a eles - a atividade deve ser realizada em duplas - a tarefa de procurar entendê-lo.

Em seguida, proponha aos alunos que, em casa, releiam e discutam o texto do filósofo com pais, irmãos mais velhos, tios ou outras pessoas da comunidade e recolha algumas opiniões, *a favor* e *contra*, a análise feita por Barthes. Se possível, peça que eles utilizem um gravador ou mesmo o celular para gravar as opiniões, pois, futuramente, as usarão como argumentos para escrever um texto argumentativo analisando o papel dos brinquedos nos dias atuais, concordando ou não com as ideias de Barthes.

3ª etapa

Atividade 5

Este é o momento de evidenciar a função da coesão como forma de eliminar as repetições e conceitos redundantes no texto escrito. Através do trabalho com a oralidade nesta etapa, frise que estes ajustes são necessários a fim de garantir à escrita de texto maior clareza, precisão e melhor compreensão.

Primeiramente, convide a turma a diferenciar aspectos da linguagem oral e escrita. Sistematize essas características em uma tabela no quadro. Apresente as normas de transcrição elaboradas pelo Projeto NURC (Anexo A) como modelo a ser seguido. Peça que os alunos transcrevam o áudio com as opiniões colhidas de forma literal, ou seja, registrando as marcas da oralidade, como pausas, termos coloquiais etc.

Em seguida, sinalize que há diferenças entre falar e escrever, como o uso da entonação, ritmo, postura e gestos que complementam o que é dito. Porém, em um texto escrito é necessário substituir essas marcas para garantir a coerência textual.

Atividade 6

Proponha a edição dos textos transcritos pedindo que observem as expressões e maneiras de falar próprias da tradição oral e reescrevam as opiniões adequando-as a

linguagem escrita. Explique que a primeira coisa a fazer para garantir a coesão é eliminar as repetições e ambiguidades. Ressalte a importância da revisão para evitar problemas no entendimento.

Atividade 7

Proponha a eles que, em grupos, redijam o texto argumentativo anunciado na 2ª etapa. Lembrando que devem usar os elementos de coesão referencial estudados bem como as opiniões já editadas para compor a argumentação.

Depois disso, oriente-os a trocar com outro grupo os textos produzidos. Peça para que, cada grupo, leia a produção dos colegas do grupo escolhido para a troca e identifiquem os elementos de retomada utilizados.

4ª etapa: A produção final

Nessa etapa, cada grupo, de posse do texto do outro grupo, deve ler e fazer uma análise avaliando o trabalho dos colegas. Para orientá-los no momento da análise, devem pautar-se nos seguintes critérios:

- Quais os elementos de coesão referencial foram utilizados?
- Foram bem empregados?
- Articularam de modo lógico as ideias expostas?
- Há unidade de sentido e coerência nos enunciados?

Peça que apresentem oralmente a que resultados chegaram. Faça comentários para cada grupo que se apresentar sobre os ajustes necessários. Solicite a reescrita dos textos analisados evidenciando a importância da revisão das produções escritas. As produções finais podem compor um painel na sala de aula ou serem expostas em murais na escola para acesso dos demais alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A redação do aluno brasileiro tem sido alvo de contundentes críticas, tanto por parte de professores como de diversos segmentos sociais”. (Meserani, 1980, citado por Marquesi et al. 1996). Uma dessas críticas deve-se ao uso inadequado ou ausência de elementos conectores por parte dos estudantes, o que acarreta problemas de coerência.

Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar o uso dos elementos de coesão em produções de textos do Ensino Fundamental e a contribuição de tais recursos linguísticos na construção dos sentidos no texto escrito, mostrando o papel e a importância desses princípios para a interpretação do texto produzido.

Embora o destaque desta análise seja a coesão, mais especificamente a referencial, não podemos dissociar a coerência, pois a coesão e a coerência, apesar de fatos distintos e independentes, guardam entre si uma estreita relação, porque contribuem para conferir textualidade a um conjunto de enunciados. A primeira trata da estruturação da sequência superficial do texto, enquanto a segunda trata do processamento cognitivo do texto, permitindo assim uma análise mais profunda. Então, para se chegar à compreensão do texto precisamos trabalhar as relações coesivas e as de coerência.

Conhecer os recursos que deixam um texto coeso, bem como as regras de sua coerência representa um benefício para todos, pois o texto deixa de ser um enigma e passa a revelar informações que até então pareciam ininteligíveis. Compreender os mecanismos de textualidade acarreta um outro olhar sobre o texto, sobre sua forma de funcionamento e sobre a ideia que ele apresenta. (Cf. Antunes, 2005, p. 190-191).

Sob a ótica da Linguística Textual, pudemos comprovar a veracidade das acepções mencionadas no parágrafo anterior ao analisarmos o *corpus* que compõe este trabalho. Percebemos que nossos alunos têm sim muita dificuldade em utilizar os mecanismos de coesão devido a fatores como a falta do hábito de leitura e revisão, além das marcas da oralidade presentes no texto escrito, mas também notamos pontos positivos no uso desses recursos coesivos como anáforas, catáforas e elipses para construção de sentidos do texto.

Logo, esta análise possibilitou-nos descobrir quais recursos de coesão apresentam maior dificuldade para os estudantes em suas produções textuais e buscar meios para saná-la.

As diferenças e os procedimentos de construção do texto apresentados sobre a língua falada e a língua escrita permitiu-nos refletir sobre a importância do ensino dessas duas modalidades visando a boa construção textual.

É importante ressaltar também que a estratégia da retextualização mostra-se eficaz em permitir que os alunos atinjam uma melhor compreensão de como se dá a produção dos textos escritos e falados, bem como quais recursos coesivos são necessários para que haja continuidade e relação de sentido entre eles.

Diante disso, acreditamos que um trabalho diferenciado ao se ensinar o uso adequado dos mecanismos de coesão nas produções de textos dos alunos, sobretudo a referencial, foco do nosso trabalho, faz-se necessário. As sequências didáticas sugeridas aqui (item 4.3) são procedimentos metodológicos que trazem ganhos no processo de ensino aprendizagem desta atividade discursiva.

Assim, entendemos que cabe ao professor buscar estratégias que tornem explícitos aos alunos as especificidades dos processos de produção de texto, levando em conta que as escolhas adequadas dos elementos referenciais desempenham um papel de maior relevância na progressão textual e na construção do sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. *Língua Falada e Língua Escrita: como se processa a construção textual*. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluv013.pdf>. Acesso em 10 fev. de 2012.
- ANTUNES, Irandé (2005). **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial. (Coleção Na ponta da língua, v. 13).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. V. **Introduction to Text Linguistic**. London: Longman, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. & KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- GAGO, Paulo Cortes; VIEIRA, Lucilene Santos Lima. *O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental*. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/5%20art%203.pdf>. Acesso em 09 fev. de 2012.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- HILGERT, José Gaston. *Procedimentos de reformulação: a paráfrase*. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 117-146.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, Salete de Almeida Moraes. *Produção Escrita e Contextualização: Reflexões sobre Propostas de Redação para o Ensino Médio*. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, Vânia Carmem. *As marcas da oralidade na produção escrita do aluno*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2016.html>. Acesso em 08 mar. de 2012.

MARCHESI, Sueli (org.). **Português instrumental: uma abordagem para o ensino de língua materna**. São Paulo: Educ, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

_____. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004a.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINO, Agnaldo Sérgio de. *Coerência e coesão na interpretação de textos em provas de concursos públicos*. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORALES, Vanessa Paternostro. *Oralidade no ensino de Língua Portuguesa: um estudo da fala como prática discursiva*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

Sistema de Ensino SER. *Apostila – Ensino Fundamental 9º ano*. 2. ed. 1ª impressão. Abril Educação, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Psicologia pedagógica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXO A - Normas para transcrição do NURC

(Extraído de Preti (2010). *Análise de textos orais*. 7. ed. São Paulo: Humanitas, p. 13-14)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... é:: :: ... o dinheiro
Silabação	—	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D².

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: *tá?* você está brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::... (alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

ANEXO B - Exemplo de transcrição do texto oral para o escrito

(Extraído de Fávero; Andrade & Aquino (2009). *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 106-107)

A — Texto falado:

Descrição de um museu

Inf. — bom... eu:: eu fui a:: a:: a PAris e visitei o Louvre... e estive:: no

Louvre eu acho que umas eu passei uma semana só em Paris mas eu fui umas quatro vezes ao Louvre... porque realmente o que a gente vê no Louvre é indescritível... é:: é aquilo que a gente está acostumado a ver em livros e:: álbuns sobre:: obras célebres ... () ter oportunidade de ver lá e:: e:: examinar... dá assim uma sensação uma emoção até:: inenarrável porque::... é completamente é é indescritível... entendeu?... eu fui também a a ao Museu do Prado... fui algumas vezes no Museu do Prado em:: em::... em:: na capital da Espanha... lá em:: Madri... e:: na Itália também tive oportunidade de conhecer bonitos museus... principalmente em Florença...

(NURC-SP-DID 160, linhas 129-141, p. 76)

B — Texto escrito: produzido por L. F. V., aluno da 8ª série de um colégio da rede pública da cidade de São Paulo.

Descrição de um museu

Estive em Paris e passei uma semana por lá, mas pude visitar o Louvre umas quatro vezes, porque realmente o que a gente vê no museu é indescritível. A gente sente uma emoção inenarrável quando tem a oportunidade de olhar de perto aquelas obras célebres que a gente acostumou a ver em livros ou álbuns. Já visitei outros museus. Em Madri, na capital da Espanha, eu fui no Prado algumas vezes e na Itália pude conhecer bonitos museus, principalmente em Florença.

C — Texto escrito: produzido por R. M., aluno do 1º ano do curso de Letras da Universidade de São Paulo.

Descrição de um museu

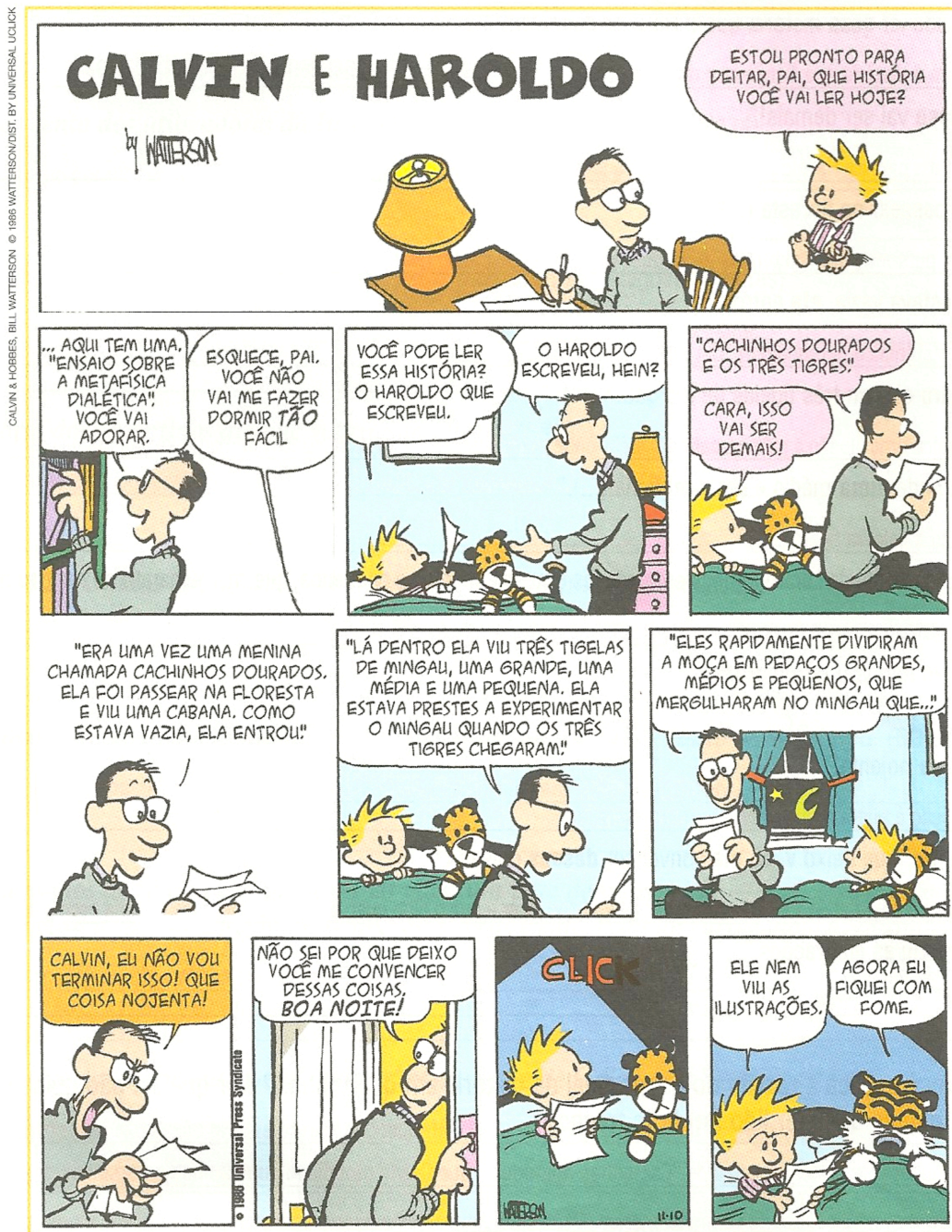
Quando fui a Paris, visitei o Louvre por quatro vezes, embora a minha permanência na capital francesa tenha sido de uma semana. A justificativa para tantas visitas está no que se tem para admirar naquele museu. É algo indescritível. Sente-se uma emoção inenarrável quando se tem a oportunidade de examinar de perto aquelas obras célebres cujo contato sempre foi através de livros ou álbuns de História da Arte.

Conheço outros museus da Europa. Na Espanha, mais precisamente na capital Madri, estive no Museu do Prado. Já na Itália pude apreciar bonitos museus, principalmente em Florença.

ANEXO C - Sugestões de atividades para a compreensão da coesão textual

(Extraído de Sistema de Ensino SER. *Suplemento de gramática – Ensino Fundamental 9º ano. 2.*
ed. 1ª impressão. Abril Educação, 2011, p. 37-38)

1) Leia a HQ de *Calvin e Haroldo* e depois responda às questões propostas.



WATTERSON, Bill. Tem alguma coisa babando embaixo da cama. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008. p. 56.

Questões

A. Explique a seguinte frase do pai de Calvin: “O Haroldo escreveu, hein?”.

B. Leia as falas das personagens e analise a que termo anteriormente mencionado os elementos coesivos destacados se referem.

- 1) “Aqui tem **uma**.”
- 2) “Você pode ler **essa** história que o Haroldo escreveu?”
- 3) “**Cara, isso** vai ser demais!”
- 4) “**Ela** foi passear na floresta (...).”
- 5) “Como estava vazia, **ela** entrou.”
- 6) “**Lá dentro ela** viu três tigelas de mingau.”
- 7) “**Uma** grande, **uma** media e **uma** pequena(...).”
- 8) “**Eles** rapidamente dividiram a moça em pedaços grandes, médios e pequenos, **que** mergulharam no mingau que (...)”
- 9) “Calvin, eu não vou terminar **isso**!”
- 10) “Que **coisa** nojenta!”
- 11) “Não sei por que deixo **você** me convencer **dessas** coisas.”
- 12) “**Ele** nem viu as ilustrações.”

C. Como você explica a reação do pai no final da história em quadrinhos? Por que ele não quis continuar a história, depois de já ter lido um bom trecho?

ANEXO D

(Extraído do site da Revista Nova escola: <http://revistaescola.abril.com.br>)

Operação apreende mais de 140 aves silvestres no ES

A ação de combate ao tráfico de animais silvestres terminou na manhã desta sexta-feira

09 de janeiro de 2009 | 20h 57

Fabiana Marchezi, do estado.com.br

Mais de 140 aves silvestres foram apreendidas nos últimos três dias durante a Operação Via Ápia, realizada no Espírito Santo por meio de uma parceria entre o Instituto Estadual de Meio Ambiente (Iema) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama).

A ação de combate ao tráfico de animais silvestres terminou na manhã desta sexta-feira, 9, com a apreensão de curiós, espécie com risco de extinção no Estado, pixoxós e papagaios Chauã, ambos ameaçados no Brasil. Também foram identificados dez proprietários de animais com anilhas falsas.

Os agentes percorreram as regiões de Pedra Azul, Anchieta, Guarapari e Serra. Eles ainda apreenderam 186 artesanatos feitos com animais marinhos. Além disso, foram recolhidos brinco de pena de animais silvestres, dois cascos de tartaruga, e xaxim (planta em risco de extinção).

A multa por cada animal ameaçado de extinção é de R\$ 5 mil. No caso de artesanato com animais marinhos - exceto concha - a multa pode variar de R\$ 500 a R\$ 50 mil por peça, dependendo do grau de ameaça de extinção da espécie.

Os animais serão encaminhados ao Centro de Reintrodução de Animais Selvagens (Cereias), localizado em Barra do Riacho, no município de Aracruz.

Todos os responsáveis foram autuados e respondem criminalmente, podendo pegar de seis meses a um ano de detenção. As multas aplicadas pelo Ibama somam R\$ 429.400.

ANEXO E

(Extraído do site da Revista Nova escola: <http://revistaescola.abril.com.br>)

BRINQUEDOS

O adulto francês considera a criança como um outro eu; nada o prova melhor do que o brinquedo francês. Os brinquedos vulgares são assim, essencialmente, um microcosmo adulto; são reproduções em miniatura de objetos humanos, como se, para o público, a criança fosse apenas um homem pequeno, um homúnculo a quem só se pode dar objetos proporcionais ao seu tamanho.

As formas inventadas são muito raras; apenas algumas construções, baseadas na habilidade manual, propõem formas dinâmicas. Quanto ao restante, o brinquedo francês significa sempre alguma coisa, e essa alguma coisa é sempre inteiramente socializada, constituída pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o exército, a rádio, o correio, a medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a escola, o penteado artístico (secadores, bobes), a aviação (paraquedistas), os transportes (trens, citroens, lambretas, vespas, postos de gasolina), a ciência (brinquedos marcianos).

O fato de os brinquedos franceses prefigurarem literalmente o universo das funções adultas só pode evidentemente preparar a criança a aceitá-las todas, construindo para ela, antes mesmo que possa refletir o álibi de uma natureza que, desde que o mundo é mundo, criou soldados, empregados do correio e vespas. O brinquedo fornece-nos assim o catálogo de tudo aquilo que não espanta o adulto: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos etc. Aliás, na realidade, não é tanto a imitação que constitui o signo da abdicação, mas sim a literalidade dessa imitação: o brinquedo francês é, em suma, uma cabeça mirrada de índios jivaro - onde se reencontram numa cabeça com proporções de uma maçã, as rugas e os cabelos do adulto.

Existem, por exemplo, bonecas que urinam: possuem um esôfago, e se lhes dá mamadeira, molham as fraldas; sem dúvida, brevemente, o leite transformar-se-á em água, em seus ventres. Pode-se, desta forma, preparar a menininha para a causalidade doméstica, "condicioná-la" para a sua futura função de mãe. Simplesmente, perante este universo de objetos fiéis e complicados, a criança só pode assumir o papel de proprietário, do utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria. Transformam-na num pequeno proprietário aburguesado

que nem sequer tem de inventar os mecanismos de causalidade adulta, pois já lhes são fornecidos prontos: ela só tem de utilizá-los, nunca há nenhum caminho a percorrer.

Qualquer jogo de construção, se não for demasiado sofisticado, implica um aprendizado de um mundo bem diferente: com ele a criança não cria nunca objetos significativos; pouco lhes importa se eles têm um nome adulto: o que ele exerce não é uma utilização, é uma demiurgia: cria formas que andam, que rodam, cria uma vida e não uma propriedade; os objetos conduzem a si próprios, já não são uma matéria inerte e complicada na concha da mão. Mas trata-se de um caso raro: o brinquedo francês, de um modo geral, é um brinquedo de imitação, pretende formar crianças-utentes e não crianças criadoras.

O aburguesamento do brinquedo não se reconhece só pelas suas formas, sempre funcionais, mas também pela sua substância. Os brinquedos vulgares são feitos de uma matéria ingrata, produtos de uma química, e não de uma natureza. Atualmente muitos são moldados em massas complicadas: a matéria plástica tem assim uma aparência simultaneamente grosseira e higiênica, ela mata o prazer, a suavidade, a humanidade do tato. Um signo espantoso é o desaparecimento progressivo da madeira, matéria um tanto ideal pela sua firmeza e brandura, pelo calor do seu contato; a madeira elimina, qualquer que seja a forma que sustente, o golpe de ângulos demasiado vivos, e o frio químico do metal: quando a criança manipula ou bate com ela onde quer que seja a madeira não vibra e não range, produz um som simultaneamente surdo e nítido; é uma substância familiar e poética que deixa a criança permanecer numa continuidade de tato com a árvore, a mesa, o soalho. A madeira não magoa, não se estraga também; não se parte, se gasta, pode durar muito tempo, viver com a criança, modificar pouco a pouco as relações entre o objeto e a mão; se morre, é diminuindo, e não inchando com esses brinquedos mecânicos que desaparecem sob a hérnia de uma mola quebrada. A madeira faz objetos essenciais, objetos de sempre. Ora, já praticamente não existem brinquedos de madeira só possível, é certo, numa época de artesanato. O brinquedo é doravante químico, de substância e de cor; a própria matéria- prima de que é construído leva a uma cenestesia da utilização e não do prazer. Estes brinquedos morrem, aliás, rapidamente, e, uma vez mortos, não têm para a criança nenhuma vida póstuma.