

ANÁFORA PRONOMINAL E REPETIÇÃO LEXICAL

**Estudo no contexto da produção textual
de 9º ano do ensino fundamental**

CRISTIANE MARIA PRAXEDES DE SOUZA NÓBREGA



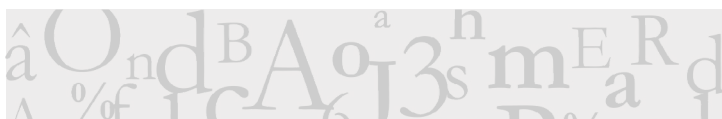
CRISTIANE MARIA PRAXEDES DE SOUZA NÓBREGA

ANÁFORA PRONOMINAL E REPETIÇÃO LEXICAL:

Estudo no contexto da produção textual de 9º ano do ensino fundamental



2010



Presidenta da República

Dilma Rousseff

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Eliezer Moreira Pacheco

..

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte**

Reitor

Belchior de Oliveira Rocha

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

José Yvan Pereira Leite

Coordenador da Editora do IFRN

Paulo Pereira da Silva

Conselho Editorial

Samir Cristino de Souza (Presidente)

André Luiz Calado de Araújo

Dante Henrique Moura

Jerônimo Pereira dos Santos

José Yvan Pereira Leite

Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

Nenhuma parte dessa publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do IFRN.

Divisão de Serviços Técnicos.

Catálogo da publicação na fonte.

Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) – IFRN

N754a Nóbrega, Cristiane Maria Praxedes de Souza.

Anáfora pronominal e repetição lexical : estudo no contexto da produção textual de 9º ano do ensino fundamental / Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega. – Natal : IFRN, 2010.

84p. : il.

ISBN 978-85-89571-90-6

1. Língua portuguesa - Ensino. 2. Linguística textual. 3. Repetição lexical. 4. Anáfora pronominal. I. Título.

CDU 81'27

EDITORAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Charles Bamam Medeiros de Souza

CONTATOS

Editora do IFRN

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol

CEP: 59015-300

Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763

Email: editora@ifrn.edu.br

Dedico aos meus filhos, João Hiago e Júlia Gabrielle,
pelas muitas vezes que foram privados do meu
convívio, da minha atenção e dos meus cuidados
maternais para que eu pudesse dar continuidade e
chegar ao término desta estudo.

“O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos.”

(ANTUNES, 2009, p. 51-52)

PREFÁCIO

Ter condições de disseminar uma investigação realizada, em uma pós-graduação, é um motivo de regozijo, uma vez que sabemos, não é tão fácil obter esse tipo de espaço, sobretudo, quando o meio de divulgação é o impresso. Nesta direção, cumprimos a Professora Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega, que obteve êxito ao concorrer a um edital do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, instituição em que leciona, no Campus de Santa Cruz – RN.

A autora, quando aluna do mestrado, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, investigou dois mecanismos coesivos. O título da dissertação traduz o objeto de sua pesquisa, a saber, “Anáfora pronominal e repetição lexical: estudo no contexto da produção textual de 9º ano do ensino fundamental”.

O livro se destina aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental e também aos alunos de pós-graduação em Linguística, Linguística Aplicada e áreas correlatas. Certamente, os leitores encontrarão respostas para questionamentos concernentes às produções textuais de alunos do ensino fundamental. Se o livro não esgota a questão, nem poderia ter essa pretensão, com certeza, aponta explicações, encaminhamentos e orientações para melhoria do árduo trabalho que é tecer um texto. Nos primeiros quatro versos do poema O lutador, de Drummond, encontramos isso bem explícito:

“Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos,
mal rompe a manhã (...)”

Esse livro orienta a luta com as palavras, essa luta, no dizer do poeta é vã, apesar disso, “lutamos, mal rompe a manhã”. É, pois, para ser partícipe dessa arena que convido o(a) leitor(a), brindando-os com a descrição do plano textual do livro.

A introdução contempla a razão de ser da pesquisa, situando-a quanto à área

do conhecimento, apresentando os capítulos e a conclusão.

O primeiro capítulo focaliza o quadro teórico que subsidiou a investigação, ou seja, discute estudos no âmbito da Linguística Textual (LT). Inicialmente, há uma contextualização histórica, situando a LT em três momentos. Na sequência, a autora centra a revisão da teoria, no que diz respeito aos mecanismos coesivos mais recorrentes em seus dados: a anáfora pronominal e a repetição lexical. Cristiane revisita autores clássicos e da atualidade.

No segundo capítulo, o(a) leitor(a) vai conhecer o caminho que a investigadora percorreu, os procedimentos adotados, os critérios adotados para seleção da escola em que a pesquisa foi realizada. Nesta direção, a autora apresenta as questões de seu estudo: “como a anáfora pronominal e a repetição lexical se apresentam nos textos produzidos pelos alunos? quais as implicações decorrentes para a construção da continuidade e da progressão temática?”

Para responder a essas questões, estabelece como objetivos “identificar, descrever, analisar e interpretar as ocorrências da anáfora pronominal e da repetição lexical e seu funcionamento na construção da trama textual, em termos de continuidade e de progressão temática”.

Os gestos metodológicos de Cristiane configuram o trabalho, que, ora, ela oferece aos interessados por questões atinentes à linguagem, como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, realizada também através de procedimentos etnográficos.

O terceiro capítulo oferece a maior contribuição da pesquisa desenvolvida pela autora, ou seja, revela o novo, o que os dados lhes permitiram interpretar e, em decorrência, contribuir de modo mais direcionado para as salas de aula de língua portuguesa do ensino fundamental.

Na seção de “Conclusão”, o(a) leitor(a) encontrará respostas para as perguntas que orientaram a pesquisa. Por fim, a autora recomenda alguns procedimentos do fazer didático aos professores do ensino fundamental, entre eles, destacamos, que: “invistam mais em atividades de leitura”; “propiciem o acesso à informação e aos dados que o aluno necessita para o desenvolvimento de alguma temática”; “proponham orientações para a revisão coletiva de alguns textos escolhidos entre os vários produzidos pela turma” e “sugiram atividades de retextualização”.

Por fim, ressaltamos a relevância desse estudo e o recomendamos aos que se interessam por estudos da linguagem e, de modo especial, aos professores do ensino fundamental que, cotidianamente, enfrentam dificuldades e angústias, em suas salas de aula de língua portuguesa, face aos obstáculos que, ainda, implicam produzir um texto na modalidade escrita da língua portuguesa, encorajando-nos sempre nos versos de Drummond:

“Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos,
mal rompe a manhã (...)”

Natal, 26 de setembro de 2011.

María das Graças Soares Rodrigues
(Professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 15

1 OS ESTUDOS SOBRE ANÁFORA E REPETIÇÃO NO CONTEXTO DA LINGUÍSTICA DE TEXTO, 21

1.1 A linguística textual: três momentos, 22

1.2 Visitando os conceitos de coesão, 31

1.3 A anáfora, 35

1.3.1 A anáfora pronominal, 38

1.4 A repetição, 41

1.4.1 O que dizem marcuschi e antunes sobre a repetição, 43

1.4.1.1 O aspecto da distribuição, configuração e função, 43

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA, 49

2.1 Critérios para definição do lócus da pesquisa, 50

2.2 Questões e objetivos da pesquisa, 50

2.3 O processo de geração e descrição dos dados, 51

2.3.1 Das anotações de campo: breve relato, 52

2.3.2 Os textos e os seus contextos de produção, 54

2.4 Descrição do universo da pesquisa e dos sujeitos participantes, 58

2.4.1 Da escola, 58

2.4.2 Dos sujeitos participantes, 59

2.4.2.1 O professor, 60

2.4.2.2 Os alunos, 63

2.5 Dos procedimentos de análise e interpretação dos dados, 66

3. ANÁFORA PRONOMINAL E REPETIÇÃO LEXICAL EM TEXTOS DE ALUNOS DE 9º ANO, 69

3.1 A anáfora pronominal e a continuidade de sentido em textos narrativos e argumentativos, 71

3.2 A posição e a função da repetição lexical e a sua relação com o tipo de texto, 80

CONSIDERAÇÕES, 89

REFERÊNCIAS, 95

ANEXOS, 99

ANEXO A Modelo do Questionário Aplicado aos Alunos, 100

ANEXO B Entrevista ao professor da escola campo de pesquisa, 104

ANEXO C Entrevista à professora da escola de ensino médio PR, 106

ANEXO D Textos produzidos pelos alunos, 107

INTRODUÇÃO

No Brasil, os problemas de escrita relativos à produção de textos na escola são conhecidos, haja vista os resultados nos exames nacionais divulgados pelo SAEB e pelo ENEM, em que baixíssimos índices de competência alcançados pelos alunos são amplamente discutidos. Inúmeros estudos já foram realizados, entre eles Lemos (1977), Guimarães (1999), Mendonça (2006), focalizando-os, porém a questão não está esgotada, uma vez que os problemas persistem. Certamente, é necessário analisar mais as condições concretas em que se ensina e aprende a produção de textos escritos, a fim de se compreender melhor a questão.

De modo geral, nos estudos citados acima, verificou-se que as atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula são fortemente marcadas por uma pedagogia tradicional, baseada na dicotomia certo *versus* errado. Historicamente, essa prática esteve arraigada a uma concepção mecanicista, na qual se supõe que o aprendizado da escrita está baseado na repetição, ou seja, na memorização e na cópia reiterada de modelos, sem levar em consideração a função social, o contexto de produção, os interlocutores envolvidos e o suporte material de veiculação do texto escrito.

As atividades de produção de texto são feitas, muitas vezes, por meio de um único procedimento, como se todos os textos fossem iguais e não apresentassem determinadas peculiaridades, exigindo-se aprendizagens específicas. Práticas pedagógicas como essas têm mostrado sua ineficiência, uma vez que são frequentes as reclamações dos professores a respeito das dificuldades dos alunos para produzirem textos coesos, coerentes e adequados à situação comunicativa a que são expostos.

As diferentes perspectivas textuais e discursivas como, por exemplo, a Linguística Textual (doravante LT), a Análise do Discurso e o Sociointeracionismo que subsidiaram, na segunda metade do século XX, as pesquisas que focalizam o texto, lançaram luz sobre o ensino de Língua Portuguesa, abrindo caminho para a dimensão textual na prática pedagógica do professor de língua materna. Essas correntes teóricas e outras tantas fizeram emergir uma quantidade de artigos, monografias, dissertações, teses e livros voltados para a questão da produção textual, disseminando, assim, as reflexões decorrentes das investigações.

Nosso campo de referência se restringe aos estudos pautados pela LT. A partir dos estudos dessa área, o ensino de língua passou a ser visto com um novo olhar, pois, se antes a unidade de análise e de ensino da língua estava focada na palavra e na frase, agora é o texto que passa a ser o elemento básico de estudo. Na Europa,

esse movimento começa nos anos de 1960 e 1970, com as publicações de vários autores, dentre os quais citamos Wunderlich, Schmidt, Isenberg; e mais acirradamente a partir de 1980, com van Dijk, Beaugrande, Dressler, Charroles, Adam, entre outros.

No Brasil, iniciou-se com a publicação, em 1983, do livro *Linguística de Texto: o que é e como se faz*, de Marcuschi. Atualmente, temos uma vasta bibliografia sobre o assunto, com destaque para este autor, Koch, Fávero, Travaglia, Bastos, Costa Val, Antunes e tantos outros que deram visibilidade à LT no Brasil.

Mesmo com tantas publicações, ainda acreditamos que o trabalho com a escrita em sala de aula precisa ser repensado em diversos pontos. Um deles, por exemplo, é trabalhar a noção de que escrever é uma atividade necessariamente textual, melhor dizendo, para que um conjunto de palavras seja um texto, é necessário que as palavras, as frases, os parágrafos estejam de algum modo articulados, encadeados, promovendo o que, comumente, designamos de progressão. Para tanto, a coesão desempenha função de grande relevância. Entretanto, como lembra Antunes (2005, p. 16),

é comum ouvir-se referências muito vagas à coesão e à coerência. Essas propriedades do texto parecem ser, assim, um terreno meio indefinido, vago, impreciso, para onde vamos jogando tudo o que não sabemos explicar; sobretudo quando se trata de dificuldades menos superficiais. Diante daquele texto meio ruim, que não está muito bem formulado, que não está muito claro, cuja dificuldade não sabemos exatamente identificar, recorreremos a uma área geral, sem contornos, onde cabe tudo e tudo se acomoda. E aí, dizemos falta coesão; ou o texto não tem coerência.

O que se percebe, muitas vezes, é que o professor é limitado em sua formação docente para apontar o que de fato é problemático no texto do aluno e, por isso, quando o texto não corresponde às expectativas, ele atribui, de forma superficial, o problema à falta de coesão ou de coerência. Também não entende ou não sabe que, muitas vezes, a construção do sentido textual está condicionada a fatores contextuais, interacionais e pragmáticos.

Nessa perspectiva, lembramos ainda de Antunes (2009, p. 79), quando, ao conceituar texto como o “resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação”, traz à baila a ideia de que no processamento do texto estão im-

plicados outros fatores que ultrapassam a sua materialidade linguística e vão incidir, por exemplo, no processo de interlocução, isto é, no grau de interpretabilidade que os sujeitos envolvidos nesse processo possam aferir a uma determinada composição em uma situação social específica.

Como a interpretabilidade está condicionada tanto a questões de ordem linguística como a questões de natureza sociocognitiva, fica evidente que o linguístico e o extralinguístico concorrem simultaneamente para se alcançar a coerência desejada em um texto. Na realidade, o que almejamos quando produzimos um texto é fazer com que este realmente possa ser entendido pelo outro, porque ninguém escreve com o objetivo de não se fazer entender. Porém, é preciso termos clareza de que quando nos dispomos a produzir um texto escrito, devemos levar em consideração que não basta apenas nos preocuparmos com a sua dimensão linguística, é necessário percebermos que essa dimensão, embora seja fundamental, é pouco para que o texto venha a cumprir com a sua função sociocomunicativa.

Desse modo, alguns questionamentos são desejáveis ao se produzir um texto, como, por exemplo, para quem escrevo? Com qual finalidade? Em que suporte ou lugar material será veiculado tal texto? O que e como devo escrever? Certamente, se essas questões fossem trabalhadas com os alunos, a tarefa de produção de texto seria substituída por um exercício que visaria ajustar a nossa escrita aos propósitos comunicativos originados nas interações nas quais estamos submetidos a participar em nosso convívio social.

Não queremos com isso retirar a importância da organização dos componentes linguísticos para se estabelecer a coerência em um texto. Sabemos o quanto a composição sintático-semântica precisa estar submetida a certas regras gramaticais para que uma frase possa transmitir a informação e a intenção pretendidas, pois não é qualquer aglomerado de palavras ou frases que constituem o sentido de um texto.

E, nesse ponto, destacamos o quanto a coesão se torna um fator fundamental na construção da coerência textual, pois sabemos que as palavras isoladas não produzem sentido. É necessário que, de algum modo, elas se concatenem, se comuniquem internamente para promover o sentido global do texto. Isso nos faz lembrar de um trecho de um poema de João Cabral de Melo Neto (1986, p. 26):

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:

isolada, estanque, estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.

É preciso, sim, perceber a coesão como um elemento de concatenação de ideias. Nessa direção, faz-se necessário perceber que coesão é pertinente para aquele texto em tal situação de uso. Daí por que acreditamos que se os professores tomassem como parâmetro o texto numa perspectiva funcional, isto é, se passassem a trabalhar a produção escrita como uma atividade de interação verbal, as atitudes de correção e avaliação tomariam outro rumo, por exemplo, ao invés de anotações genéricas e vagas do tipo “falta lógica”, “há contradição”, “texto confuso”, etc., - como comumente temos visto - teríamos uma correção mais sistemática, na qual os problemas seriam apontados de maneira mais consistente, com sugestões que abordariam como os alunos poderiam utilizar os recursos linguísticos de forma a alcançar os seus propósitos comunicativos com mais eficácia.

Se também os professores propusessem objetivos mais significativos para a produção de texto que não se restringissem apenas à finalidade, meramente, escolar; se nas aulas de português a escrita fosse trabalhada de forma a atender às demandas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar, certamente, os resultados seriam bem mais positivos.

Assim, como os alunos não recebem uma orientação específica para processar o texto escrito, muitas marcas da oralidade, de descontinuidade temática, bem como a ausência de progressão textual e de conectividade entre as partes que compõem um texto, podem aparecer em suas produções, revelando as limitações do aluno para produzir o texto escrito, conforme as especificidades de cada gênero ¹.

Esta pesquisa se insere, pois, no âmbito da LT e se volta para o estudo da produção escrita em contexto escolar com o objetivo de averiguar como os recursos coesivos, em particular, a anáfora pronominal e a repetição, funcionam de maneira a garantir a continuidade e a progressão temática, porque, como temos visto em

¹ Seríamos um tanto levianos se restringíssemos o insucesso dos alunos somente às limitações ou à falta de compromisso do professor, por isso gostaríamos de abrir um parêntese apenas para registrar que existem outros fatores que, de forma indireta, porém perniciosa, vem corroborando com essa situação, como por exemplo, as condições de trabalho a que estão submetidos os professores: carga horária excessiva, número elevado de alunos por sala de aula e, principalmente, os baixos salários. Esses fatores vêm minando o trabalho dos professores, pois geram um clima de insatisfação e de inoperância, às vezes, trazem consequências mais graves como estresse, hipertensão, problemas nas cordas vocais, entre outros. Enfim, não entraremos no mérito dessa questão, porque não é o foco de nossa investigação no momento.

nossa prática cotidiana, é comum encontrarmos textos que padecem tanto de unidade temática, quanto de progressão tópica e referencial.

Nessa direção, esta dissertação contém três capítulos, assim distribuídos: o primeiro capítulo - Fundamentação Teórica – é dividido em quatro subseções. Na primeira, realizamos um breve histórico da Linguística Textual, com destaque para a noção de texto conceituado nos três diferentes momentos da LT, a saber: o primeiro, designado de linguística transfrástica; o segundo, comandado pelas gramáticas de texto; e o terceiro, correspondente à elaboração de uma teoria do texto.

Na segunda subseção, dedicamo-nos a apresentar o conceito de coesão abordado por diferentes autores, entre eles, Halliday e Hassan; Beaugrande e Dressler; Marcuschi e Koch.

Na terceira e na quarta subseção, apresentamos de forma mais detalhada os dois recursos coesivos analisados nesta pesquisa, respectivamente, a anáfora pronominal e a repetição lexical, a partir dos trabalhos de Milner (1982), Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2000; 2005 e 2008), Koch (2002), Antunes (2005) e Adam (2008) sobre anáfora pronominal; e dos trabalhos de Halliday e Hassan (1976), Beaugrande e Dressler (1997), Marcuschi (1992) e Antunes (2005) sobre repetição lexical.

O segundo capítulo compreende os Aspectos Metodológicos da Pesquisa, no qual discorremos sobre os seguintes tópicos: critérios para definição do *locus* da pesquisa; questões e objetivos da pesquisa; descrição do universo da pesquisa e dos sujeitos participantes; o processo de geração, descrição e interpretação dos dados.

O terceiro capítulo compreende a Análise do *corpus*, em conformidade com os objetivos definidos e em consonância com o referencial teórico, apresenta a descrição, a análise e a interpretação da recorrência da anáfora pronominal e da repetição lexical em sua relação com a continuidade e a progressão temática. Para tanto, estamos compreendendo que a continuidade temática se concretiza pela recorrência do tema, e a progressão se realiza pela entrada de novas informações a respeito do tema que está em foco. Assim, enquanto aquela assegura a unidade do texto; esta é responsável pelo seu avanço.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa e sugestões de trabalho no âmbito da coesão no contexto das produções escolares.

Os anexos se constituem das redações analisadas, do questionário aplicado aos alunos da escola de ensino fundamental XY, onde foi realizada a pesquisa, da entrevista ao professor da referida escola e da entrevista à professora da escola de ensino médio PR, que matricula anualmente alunos provenientes de XY².

² Por questões éticas, substituímos o nome das escolas pelas letras PR e XY. Decidimos entrevistar uma professora do 1º ano da escola de ensino médio PR, porque mais de 50% dos alunos que são matriculados

em PR vêm da escola de ensino fundamental XY, onde realizamos a pesquisa. Tomando como referência a entrevista à professora de PR, conseguimos levantar informações que nortearam a construção das questões e do objetivo de nossa pesquisa.

OS ESTUDOS SOBRE ANÁFORA E REPETIÇÃO NO CONTEXTO DA LINGUÍSTICA DE TEXTO

A linguística textual: três momentos

É provável que certos aspectos formais da língua tenham influência na seqüenciação dos enunciados, assim como certas propriedades comunicativas exercem pressões comunicativas sobre o texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 76)

Os estudos sobre o texto, iniciados por volta da década de 1960 do Século XX, rotulados de Linguística Textual, pretendiam, em um primeiro momento, dar conta de fenômenos linguísticos recorrentes para além dos limites da frase. Com isso, começava-se a delinear uma Linguística que propunha ser o texto o objeto legítimo dos estudos linguísticos e não mais a frase.

Nessa direção, surgiu uma série de estudos que focalizaram o uso de mecanismos interfrásticos como meios viáveis para garantir que duas ou mais seqüências ganhassem o estatuto de texto. A tônica desses estudos voltava-se, preferencialmente, para questões ligadas à coesão, dentre eles, citamos a investigação de Harweg (1968) sobre o fenômeno da correferenciação pronominal; de Isemberg (1968), que já mencionava a existência de anáfora do tipo associativa, ao verificar a possibilidade de existir relações semânticas entre enunciados não marcadas por expressões na superfície do texto; os estudos de Weinrich (1973) sobre a seleção dos artigos em enunciados contínuos; os estudos de Halliday e Hassan (1973) acerca da articulação dos enunciados através de conectores explícitos ou não.

Nesse primeiro momento da LT, conhecido como transfrástico, o texto é concebido como uma seqüência coerente de frases em que se destacam como categorias analíticas as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, como por exemplo, a do múltiplo referenciamento que se pode manifestar de diversas formas, seja por meio da pronominalização, da repetição lexical, da definitização, etc.

Entende-se que os elos interfrásticos, ao estabelecerem relações de interdependência entre os elementos que compõem o texto, podem, por exemplo, construir uma cadeia referencial em que a retomada de um referente não se constitui como um mero substituto, mas como termos que possibilitam a retomada do dado, para que a ele sejam acrescidas novas informações. Nessa direção, uma dada unidade do texto deve ser percebida a partir de sua relação com esta ou aquela outra unidade textual. Essas relações internas seriam, portanto, responsáveis pelo sentido de um texto.

Weinrich (1973) *apud* Indurský (2006) traz para esse primeiro momento da LT uma entre as várias definições de texto:

Texto é uma rede de determinações. É manifestamente uma totalidade onde cada elemento mantém com outros relações de interdependência. Estes elementos e grupos de elementos seguem-se em ordem coerente e consistente, cada segmento textual contribuindo para a inteligibilidade daquele que segue. Este último por sua vez, depois de decodificado, vem esclarecer retrospectivamente o precedente. (WEINRICH, 1973, APUD INDURSKY 2006, p.45)

Essa definição de texto está assentada na ideia de que o sentido de um texto se constrói mediante uma rede de ligações entre os elementos linguísticos na superfície do texto, isto é, as palavras, os vocábulos, as expressões se interrelacionam no interior do texto, de modo que a compreensão de um segmento textual depende da relação que este estabelece com outro segmento. Nesta direção, o texto é focalizado sob o ponto de vista de sua estrutura formal, como uma unidade de sentido estruturada e definida pelas relações morfossintáticas e sistêmicas da língua.

Contudo, percebeu-se, posteriormente, que apenas o somatório de frases não era suficiente para dar conta do sentido global do texto, uma vez que o significado do texto ultrapassa o nível local, isto é, sentencial, para o significado de noções mais amplas derivadas do todo textual, pois se verificou que nem tudo que é coerente ao nível da frase é ao nível do texto, uma vez que a sua unidade significativa encontra-se em sua totalidade e não apenas em suas partes.

A gramática de texto, nomenclatura que passou a designar esse segundo momento da LT, pretendia formular uma sintaxe textual semelhante ao que propunha a sintaxe frasal chomskyniana, isto é, a construção de um sistema finito de regras capaz de permitir a elaboração de todas as diversas composições textuais possíveis de uma língua. Como exemplo dessas gramáticas, citamos as postuladas por Weinrich (1964, 1971, 1976), Petöfi (1973) e van Dijk (1972), por serem as mais representativas desse momento, uma vez que sua inserção nos fóruns de discussão acadêmica é bastante ampla.

Os trabalhos de Harald Weinrich, de orientação estruturalista, preconizam uma gramática textual baseada na construção de uma macrossintaxe do discurso. Ganham relevância nessa abordagem o tratamento textual dada às categorias gramaticais como, por exemplo, os artigos, os tempos verbais e certos advérbios. Dentre seus trabalhos, citamos a Gramática textual de língua francesa e a Gramática textual da língua alemã, publicadas, respectivamente, em 1982 e 1983³.

A gramática textual elaborada por Janos Petöfi segue um modelo único que

3 Essas gramáticas são citadas em Koch 2004, p. 06

contém uma representação semântica indeterminada com respeito às manifestações lineares do texto, determinadas pela parte transformacional. Essa base transformacional possibilita a análise, a síntese e a comparação de textos. Esse modelo salienta a importância do léxico com suas representações semânticas intensionais. (KOCH, 2004, p. 07).

Entre os gramáticos textuais citados, Teun van Dijk foi um dos que publicou uma literatura extremamente rica e constantemente revisitada, ampliada e discutida. van Dijk constrói sua gramática de texto a partir de uma abordagem cognitiva que repousa sobre dois postulados essenciais: a analogia entre frase e texto, isto é, a aceitação de que exista, no nível do texto, um sistema de regras semelhantes àquela que rege a produção e o reconhecimento das frases; e a existência de uma gramática gerativa, que considera a competência textual dos falantes como uma extensão de sua competência frástica. (PAVEAU, 2006, p.194)

O autor ainda enfatiza que sua teoria especifica os níveis micro, macro e superestrutural responsáveis pela organização de um texto. Sendo a macroestrutura um nível de estrutura profunda que clarifica a coerência de um texto; a microestrutura, uma estrutura de superfície que mantém a ordenação de frases subsequentes e a superestrutura diz respeito ao nível de organização da produção e da interpretação dos discursos em gêneros ou esquemas textuais. (PAVEAU, 2006, p.194)

Com o desenvolvimento dessas gramáticas, os teóricos do texto perceberam que era impossível a construção de um sistema homogêneo e uniforme para a constituição das inúmeras composições textuais produzidas por uma determinada língua. Mas, até chegarem a essa conclusão, os gramáticos textuais, trouxeram uma enorme contribuição aos estudos do texto, pois ao perceberem que “havia uma diferença qualitativa de significação que deriva do todo textual, da qual a soma das frases não dava conta” (INDURSKÝ 2006, p. 45), buscaram verificar quais seriam os princípios que determinariam a completude de um texto, isto é, o seu começo, meio e fim, tanto em termos de composição quanto de significação.

Desse modo, um texto seria definido então como uma unidade significativa, cuja unidade seria constituída pelas relações coesivas subjacentes à estrutura textual. Essas relações coesivas operantes no interior de uma composição textual, para alcançar uma unidade de sentido, deveriam ser coerentes, não apenas em nível interfrástico, mas também em termos globais, ou seja, em nível macroestrutural.

Essas averiguações levantaram três pontos que devem ser sempre considerados quando da análise de um texto: a textualidade, a coesão e a coerência. Segundo Indursky (2006), esses conceitos representam o núcleo dos estudos do texto para a LT. Sem dúvida, nos estudos dos textos, as gramáticas de texto, embora limitadas no que diz respeito à pretensa construção de uma gramática textual, trouxeram uma enorme contribuição para essa área do conhecimento, ao demonstrarem que

um texto, considerando a sua materialidade, possui certas propriedades, como a coesão e a coerência, capazes de determinar quando um conjunto de frases pode ser considerado um texto. Sabe-se que foi a partir dos postulados das gramáticas textuais que surgiram diversas pesquisas em LT, em que esses dois fatores são tomados como os pilares na construção textual, no tocante à sua tessitura e interpretação.

As gramáticas textuais foram também quem primeiro passou a considerar o falante nativo como elemento importante para a composição textual, ao formularem mais uma noção que amplia o estudo do texto: a competência textual. Os teóricos linguistas, ao considerarem a competência textual do falante, propunham que este seria dotado de capacidades cognitivas que lhes dariam a condição para, não só produzir textos dotados de coesão e coerência, como também saber reconhecer se um texto é formal e coerentemente bem construído. Além disso, a competência textual do falante nativo lhe daria o suporte para resumir textos, parafraseá-los, estabelecer as suas partes constitutivas e as relações entre essas partes, etc.

Lembramos de Charrolles, que, em seu artigo sobre Introdução aos problemas de coerência dos textos (1989), considera que o falante nativo possui três capacidades textuais básicas ⁴:

1) a formativa que permite ao falante compreender um sem número de textos inéditos e avaliar, de modo convergente, a sua boa ou má formação.

2) a transformativa que se refere à capacidade que o usuário de uma língua demanda para resumir, parafrasear ou reformular um texto, bem como atribuir-lhe um título e avaliar a adequação do resultado dessas atividades.

3) a qualificativa que se reporta à possibilidade que o falante possui para identificar as tipologias textuais e para produzir um texto de um dado tipo particular.

Essa noção de competência postulada pela Gramática Textual pôs em evidência a aproximação da LT com os preceitos da linguista, uma vez que essa noção se ancora na construção de um falante ideal, portanto imaginário e abstrato, deslocado do contexto real de produção dos enunciados, sendo por isso capaz de dominar o sistema, aqui considerado como um todo homogêneo, tal qual postulou Saussure (1916) quando priorizou a língua e não a fala.

Desse modo, ao se verificar que nos dois primeiros momentos da LT não se indagou sobre o sujeito produtor dos enunciados, isto é, o sujeito que está em constante interação com o outro, os linguistas textuais passaram a discutir a noção de texto como um ato de comunicação e não mais apenas como uma unidade for-

⁴ Ainda nesse artigo, o autor elaborou as quatro meta-regras de coerência denominadas de meta-regra de repetição, meta-regra de progressão, meta-regra de não contradição e meta-regra de relação. Elas são constitutivas da textualidade assim como o são os critérios propostos por Beaugrande e Dressler (1997).

mal. Sendo, pois, um ato de comunicação, o texto não pode ser analisado somente a partir de suas relações internas ou coesivas. É preciso também examinar o texto a partir de suas relações extralinguísticas e de seu contexto pragmático. Tais inquietações levaram ao surgimento do terceiro momento da LT.

Nesse terceiro momento, por volta de 1980, os estudiosos passaram a elaborar uma teoria do texto com o objetivo de analisar o texto não mais como um produto acabado, mas como uma unidade pragmático-comunicativa, dotada de uma materialidade linguística que, para se fazer compreender, prescinde de recursos que não somente se originam dessa materialidade, mas que também estão para além dela.

Segundo Mussalim e Bentes (2005, p. 250), a teoria do texto “propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento e a compreensão dos textos em uso”. Esse foi um dos grandes avanços propostos pela LT para os estudos do texto, pois ao se darem conta de que muitos fenômenos não poderiam ser explicados sob a égide de estruturas meramente formais, ampliaram o campo de investigação do objeto da LT, incluindo em seu arcabouço teórico a noção de textualidade e o contexto de produção.

A noção de textualidade desenvolvida por Beaugrande e Dressler (1997)⁵, em *Introducción a la lingüística del texto*, tornou-se um dos parâmetros mais importantes postulados pela LT para estabelecer em que medida um conjunto de sentenças se configuraria como sendo um texto. Nas palavras dos autores (1997, p. 35), “um texto é um evento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade. Se um texto não satisfaz alguma dessas normas, então não se pode considerar que esse texto seja comunicativo⁶”.

Como se pode perceber, nesse terceiro momento da LT, a textualidade passa então a ser a palavra de ordem, uma vez que funciona como o princípio constitutivo da comunicação textual.

Se nos momentos anteriores – na linguística transfrástica e nas gramáticas textuais – a textualidade estava limitada ao aspecto relativo à coesão e à coerência, isto é, associada ao grau de coerência e de conectividade dos textos, agora se amplia, passando a englobar aspectos de natureza pragmática, tais como: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

De forma bastante sucinta, veremos como Beaugrande e Dressler (1997) definem os critérios de textualidade, com exceção da coesão, visto que será um dos cri-

5 O texto original foi publicado na Alemanha e em 1981 traduzido para o inglês. Estamos utilizando a tradução espanhola de Sebastián Bonilla.

6 Un TEXTO es un ACONTECIMIENTO COMUNICATIVO que cumple siete normas de TEXTUALIDAD. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces nu puede considerar-se que esse texto sea ccomunicativo..

térios posteriormente apresentados, em seção específica, sob a ótica de diferentes autores, inclusive dos teóricos citados acima.

A coerência se refere ao modo como os componentes da superfície textual são mutuamente acessíveis e relevantes. Os autores também esclarecem que a coerência não é uma propriedade explícita no texto, ou seja, ela é o resultado de processos cognitivos entre os usuários dos textos, portanto é construída por operações de inferência estabelecidas por sinalizações textuais.

A intencionalidade, a aceitabilidade e a informatividade são noções definidas como concernentes às atitudes, objetivos e expectativas dos interactantes, isto é, do produtor e do recebedor, respectivamente⁷.

Embora reconheçamos a relevância dos critérios pragmáticos, consideramos os critérios semântico-formais como a principal marca de textualidade, uma vez que são a coesão e a coerência os critérios que imprimem a materialidade do discurso, fazendo com que um conjunto de frases se constitua de fato em texto. Os critérios pragmáticos só poderão ser acionados quando, obviamente, o discurso se materializa linguisticamente num processo de interlocução.

Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 40), a coesão e coerência são apontadas como noções centradas no texto que designam operações dirigidas ao material textual⁸. Os demais critérios são eventuais, melhor dizendo, nem todo texto prescinde desses critérios para o processamento de seu funcionamento discursivo, os quais, quando necessitam ser acionados, não o são com a mesma força, nem com a mesma credibilidade ou validade dos critérios semântico-formais. Até mesmo em relação aos critérios semântico-formais, sabemos que alguns teóricos, citamos o próprio Beaugrande (1997), partilham a ideia de que um texto pode ser coerente, sem que se tenha coesão.

Para Indursky (2006), por exemplo, os critérios pragmáticos são secundários e não constitutivos do texto e de sua textualidade. Eles funcionam como uma espécie de apêndice, sendo mobilizados em ordem decrescente de importância de modo que, para a autora, em primeiro lugar estariam a intencionalidade e a aceitabilidade, por serem os critérios responsáveis pela passagem do lado interno para o lado externo do texto, mobilizando os atores da ação comunicativa. Em segundo, o critério de situacionalidade, funcionando como uma espécie de termômetro utilizado pelo receptor para avaliar a pertinência e a relevância do texto para o contexto comunicativo no qual o texto está inscrito. Em terceiro, estaria o critério de infor-

7 Para saber mais sobre esses princípios pragmáticos ver Beaugrande e Dressler (1997)

8 Tanto La cohesión como la coherencia son nociones **centradas em el texto** que designan operaciones enfocadas hacia los materiales textuales.

matividade, servindo para o receptor avaliar o volume de informação nova contida no texto; o quinto e último critério – a intertextualidade – relaciona o sentido de um texto a outros textos que funcionam como seu contexto.

Porém, Marcuschi (2008), embora reconheça que os sete critérios de textualidade não têm o mesmo peso nem a mesma relevância e que alguns são até mesmo redundantes, prefere não fazer essa distinção e considera que não há um dentro (co-textualidade) e um fora (contextualidade) do texto, pois, para o autor, seria ir contra toda estratégia de textualização já desenvolvida pela LT¹ até os dias atuais. Ele prefere distribuir os critérios de textualidade em três pontos, a saber:

- 1) em primeiro lugar, os três grandes pilares da textualidade que são um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). (...)
- 2) em segundo lugar, há dois lados a observar:
 - a) o acesso cognitivo pelo aspecto mais estritamente lingüístico (...) e b) o acesso cognitivo pelo aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) (...);
- 3) em terceiro lugar os critérios da textualização (...) dispostos em dois conjuntos: co-textualidade (conhecimentos lingüísticos) e contextualidade (conhecimento de mundo) que, para o autor, estão imbricados, pois ele toma o conceito de contexto de uma forma mais abrangente ao considerar que não existe separação entre situação física e extratexto *versus* situação intratextual. (MARCUSCHI, 2008. p. 96).

Mesmo havendo esses pontos de vista divergentes nesse terceiro momento da LT¹, o que se põe em evidência, tanto para um, quanto para outro autor, é que a constituição e a interpretabilidade de um texto envolve a ativação de aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos. Portanto, estuda-se o texto como um produto e um processo ao mesmo tempo, uma vez que é a partir de uma materialidade lingüística, esboçada na superfície de um texto, que se ativam outras conexões de caráter cognitivo, histórico, cultural e social responsáveis pela interpretabilidade de um texto, isto é, ao elaborarmos e/ou lermos um texto, aplicamos uma série de critérios (os tais critérios de textualidade) que permitirão a um conjunto de frases tornar-se propriamente um texto.

Outro dado a ser observado é que a ideia de texto como um processo, ou seja,

um evento comunicativo, fez emergir a função do leitor como um elemento central para a noção de texto. Uma vez posto o leitor como um dos pilares da textualidade, a ativação dos critérios de textualização depende dos conhecimentos desse leitor, havendo desse modo uma variação na ativação desses critérios se considerarmos um mesmo texto para leitores distintos.

Mesmo sendo relevante o exposto acima, gostaríamos de ressaltar que, inicialmente, a maioria dos trabalhos realizados pela LT, como por exemplo Redação e textualidade (1991), de Costa Val, apresentou a textualidade como um conjunto de propriedades inerentes ao texto enquanto produto e não como um modo de processamento do texto. Isso provocou uma tendência para se priorizar muito mais os aspectos semântico-formais do que aqueles de natureza pragmática, de modo que o foco desses trabalhos incidia na trama do texto, em sua superfície formal e no sentido que essa trama projeta. Somente após a análise desses aspectos é que outras questões viriam à tona.

Indursky (2006) atribuiu essa tendência ao fato de que os linguistas textuais estariam mais voltados para as questões que se fizeram emergir dentro da própria LT, pois eram estas as inquietações daquele momento, só mais tarde é que os outros critérios viriam a ser mobilizados, à medida que os estudos se orientavam para a natureza pragmático-comunicativa ou cognitiva do texto.

Ela ainda é categórica ao afirmar que o aparato teórico que hoje comumente está rotulado pela sigla LT recebeu inúmeros empréstimos de outros campos do conhecimento, tais como: da pragmática, da análise do discurso, da teoria da enunciação, da semântica argumentativa e da própria linguística. Das noções teóricas construídas especificamente pela LT, a autora aponta as noções de coesão, coerência, textualidade, sentido textual, unidade de significação, entre outras.

Daí por que a afirmação recorrente de que a LT tem um caráter interdisciplinar advém de sua heterogeneidade teórica. Todavia, essa condição a que está submetida a LT não a faz desmerecer o lugar que hoje ocupa nos estudos do texto, ao contrário, é inegável a contribuição dessa teoria para tal área do conhecimento, basta mencionarmos o seu mérito ao propor um método capaz de ultrapassar as fronteiras da frase e da linguística convencional.

O estabelecimento dos critérios de textualidade provocou uma importante virada nos estudos da LT, porque ao tomar o texto como um evento comunicativo, portanto um produto em processo, no sentido de que a unidade textual, o seu sentido, se constrói na interação entre leitor, texto e autor, trouxe também considerações mais específicas sobre a noção de contexto, visto que o processamento satisfatório de um texto, envolve diversos contextos partilhados pelos interactantes, que vão desde contextos pertencentes à situação imediata, até contextos sociais, históricos e culturais.

Lembremos que sobre contexto há uma vasta literatura que o define a partir de variadas acepções. Entretanto, interessa-nos o contexto que envolve além do entorno verbal, isto é, tudo o que se reporta ao texto propriamente dito, o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos. Nessa acepção, citamos Koch (2002, p. 24), para quem a ideia de contexto abrange

não só o co-texto, como a situação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, que na verdade subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal.

O contexto de produção é, pois, fundamental para se pensar a ideia de que a interpretabilidade de um texto não depende apenas da sequência de frases que estrutura e dá forma ao texto, mas também está ancorada no processo de interação entre os usuários de uma língua que compartilham de conhecimentos históricos e culturalmente situados, cujos conhecimentos serão ativados na superfície do texto a partir de marcas e sinalizações textuais, de modo que quanto maior for o grau de afinidades dos interactantes, maiores serão as chances de êxito do evento comunicativo.

Portanto, em nosso estudo, contexto e textualidade são dois fatores que estão implicados no processo de análise e interpretação do *corpus* investigado, uma vez que ao analisarmos os dois recursos de coesão propostos, a anáfora pronominal e a repetição, em sua relação com a progressão textual, acionamos pistas textuais que são interpretáveis a partir de um dado conhecimento sociocognitivamente construído no processo histórico-cultural partilhado pelos sujeitos envolvidos em nossa investigação: professor, aluno e pesquisador.

Em síntese, o que ficou configurado nesses três momentos foi o foco de interesse nos estudos da LT. No primeiro momento, interessavam-se por investigar os componentes sintáticos do texto, relativos à sua coesão. Num segundo momento, o foco incidia na estruturação semântica constitutiva da coerência. Por último, era o funcionamento sociocomunicativo e pragmático dos textos que se buscava estudar

Tendo em vista que o nosso estudo está centrado na investigação de fenômenos coesivos, apresentamos, em seguida, os conceitos de coesão costumeiramente revisitados no conjunto dos estudos da LT. Para tanto, reportar-nos-emos a

Halliday e Hassan (1976), Beaugrande e Dressler (1997) na Europa; e no Brasil, Antunes (1996), Koch (2001), Marcuschi (2008), entre outros autores.

Visitando os conceitos de coesão

Nesta seção, trazemos algumas abordagens teóricas a respeito do conceito de coesão textual, visto que os fenômenos investigados se enquadram no âmbito desse campo de estudos da LT. Nessa direção, pretendemos apresentar a coesão como um critério de textualidade semântico-formal que confere estabilidade e continuidade a certa variedade de gêneros textuais. Segundo Beaugrande e Dressler (1997, p. 89),

a estabilidade de um texto, como sucede com qualquer tipo de sistema, se mantém graças à continuidade dos elementos que a integram. A noção de continuidade se baseia, por sua vez, na suposição de que existe uma relação entre os diferentes elementos que configuram o texto e a situação na qual o texto mesmo se utiliza de fato. Em termos cognitivistas: cada elemento lingüístico é um instrumento eficaz para acessar outros elementos lingüísticos.⁹

A continuidade vista por esse ângulo é assegurada pelas relações coesivas estabelecidas explicitamente na superfície de um texto ou pressupostas pelas relações inferenciais ou associativas entre os elementos lingüísticos. Portanto, uma das principais funções da coesão, segundo Antunes (1996, p. 45), é prover e assinalar a continuidade da organização superficial do texto.

Halliday e Hasan (1976) definem a coesão textual como um conceito de base semântica. Segundo eles, a coesão ocorre quando um elemento do texto é explicado por outro, não podendo ser decodificado sem o recurso desse outro elemento, sendo, pois, a coesão parte do sistema léxico-gramatical de uma língua, ou seja, o conceito de coesão é apresentado a partir de uma relação semântica que se estabelece entre os elementos lingüísticos no interior de um texto, de modo que a interpretação de um elemento do discurso pressupõe a relação deste com outro elemento.

9 La ESTABILIDAD de un TEXTO, como sucede con cualquier tipo de SISTEMA, se mantiene gracias a la CONTINUIDAD DE LOS ELEMENTOS que la integran. La noción de continuidad se basa, a sua vez, en la suposición de que existe una relación entre los diferentes elementos lingüísticos que configuran el texto y a situación en la que el texto mismo se utiliza de hecho; o expresado em termos cognitivistas : cada elemento lingüístico es un istrumento eficaz para ACCEDER a otros elementos lingüísticos.

Essa concepção parte do princípio de que o sentido de um texto está atrelado ao modo como os elementos linguísticos, que podem ser representados tanto por formas gramaticais quanto por formas lexicais, se interrelacionam no interior de uma cadeia discursiva para fornecer o sentido global de um texto.

Halliday e Hasan (1976) não fazem distinção entre coesão e coerência, uma vez que a coesão é tomada como um conceito semântico, pois consideram que os elos coesivos são conexões semânticas estabelecidas entre formas linguísticas (gramaticais ou lexicais) que encadeiam e concatenam as partes de um texto, permitindo a construção do sentido textual em nível macroestrutural.

A coesão entre as frases, segundo Halliday e Hasan (1976), é o fator determinante de um texto enquanto tal, isto é, a coesão é o recurso que permite distinguir um texto de um não-texto, é ela quem constitui, em princípio, uma textualidade baseada na forma. Em sua obra *Cohesion in English* (1976), que se tornou ponto de referência para os demais estudos da coesão textual, postulam como principais fatores de coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

Para Beaugrande e Dressler (1997, 33-34),

a coesão estabelece os diversos modos como os componentes da superfície textual, isto é, as palavras, podem conectar-se entre si dentro de uma sequência. Esses componentes dependem uns dos outros, conforme convenções e formalidades de ordem gramatical, de maneira que a coesão descansa sobre dependências gramaticais.¹⁰

Beaugrande e Dressler (1997) reconhecem que a coesão não garante por si só o sentido de um texto. Embora seja necessária, não é suficiente para a sua constituição semântica, visto que apenas o sequenciamento de formas linguísticas, mesmo apresentando elos coesivos, pode não estabelecer relações de sentido, pois o sentido de um texto se processa não somente pela trama textual estabelecida pelas conexões linguísticas na superfície do texto, mas também pela interação entre produtor e receptor.

Diferentemente de Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1997) distinguem coesão de coerência, uma vez que tomam a coesão como um fenômeno

10 La cohesión establece las diferentes posibilidades em que pueden conctarse entre si dentro de una secuencia los componentes de la SUPERFICIE TEXTUAL, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. Los componentes que integran La superficie textual dependem unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que l a cohésion descansa sobre DEPENDENCIAS GRAMATICALES.

manifesto na superfície de um texto por meio de formas linguísticas e a coerência como os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície.

Embora Beaugrande e Dressler (1997) considerem a coesão e a coerência como princípios importantes para a construção textual do sentido, afirmam que além desses fatores, a textualidade de um texto só se completa perante a interação entre estes e mais cinco princípios centrados nos usuários: situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Na perspectiva de Koch (2001, p. 21), a coesão é conceituada como,

o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido.

Essa autora aborda o fenômeno da coesão pelo viés semântico-formal, pois esse recurso não se estabelece apenas por meio de combinações morfossintáticas, mas também pelas possibilidades de sentido veiculadas por essas combinações; em outras palavras, a autora pretende dizer que se essas formas combinadas não produzirem seqüências veiculadoras de sentido, não podemos falar então de coesão. A coesão é, pois, a conexão de elementos linguísticos articulados para a projeção de sentido.

Koch (2001) classifica a coesão em duas modalidades, a saber: a remissão e a sequenciação. A primeira funciona como dispositivo de (re)ativação de referentes e também como sinalização textual. A segunda é responsável pela progressão textual, garantindo-se a continuidade dos sentidos. Ambas dão conta da estruturação superficial do texto, compondo uma espécie de semântica da sintaxe textual. Em outras palavras, são recursos formais utilizados pelos usuários de uma língua capazes de efetuar o processamento de sentido via elementos de ordem linguística.

A reativação de referentes pode ser realizada através da referenciação anafórica (retomada de elementos anteriores, ou recuperáveis através de inferenciação, com base em conhecimentos enciclopédicos relativos aos modelos cognitivos – scripts, frames, cenários) ou catafórica (antecipação de elementos subsequentes); por meio de recursos de ordem gramatical ou lexical; por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele e pela elipse. A sinalização textual organiza o texto orientando ou indicando ao interlocutor os caminhos para efetivar o processamento textual, isto é, encarregam-se da eficiência na ordenação de informações no texto. São comuns expressões do tipo: para cima, para baixo, por um lado, mais adiante etc. (KOCH, 2001)

Por seu turno, Marcuschi (2008) agrupa a coesão sequencial em dois blocos: a sequenciação parafrástica, que se realiza por meio da repetição lexical, do paralelismo, da paráfrase ou de recorrência de tempo verbal, e a sequenciação frástica, processada através da progressão temática, do encadeamento por justaposição (marcadores espaciais e conversacionais) e pelo encadeamento por conexões responsáveis pelo estabelecimento de relações lógico-semânticas ou argumentativas.

Marcuschi (2008, p 99) postula que:

Os processos de coesão dão conta da estruturação da seqüência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

O autor evidencia em suas palavras que a coesão é um recurso linguístico responsável pela constituição da trama textual, melhor dizendo, é o recurso que interliga não somente as frases, mas também as partes de um texto, os parágrafos e os seus segmentos com o propósito de se fazer emergir o(s) sentido(s) pretendido(s). Isso implica dizer que as ligações que se dão na superfície do texto, para alcançar o efeito de sentido, devem sinalizar relações conceituais e não apenas relações sintáticas, ou seja, é possível que haja nexos coesivos na superfície do texto sem que haja uma unidade de sentido ou vice-versa.

Assim como os demais autores, Marcuschi (2008) compartilha a ideia de que a coesão não é recurso necessário nem suficiente para a inteligibilidade de um texto. Mas reconhece que “cada gênero textual tem uma forma de realização própria, de maneira que a textualidade de um poema e a de uma carta comercial observa princípios constitutivos diversos” (2008, p.104).

Como em nossa pesquisa, focalizamos a manifestação da anáfora pronominal e da repetição e sua relação com a continuidade temática e a progressão textual, apresentaremos, a seguir, algumas considerações teóricas a respeito desses dois fenômenos com o objetivo de verificarmos quais os critérios que caracterizam a ocorrência desses recursos coesivos, bem como demonstrarmos as suas formas de apresentação na tessitura textual e o modo como tais recursos acionam o processamento de sentido em um texto.

Pretendemos, com isso, apresentar o aparato teórico que será trabalhado no *corpus* investigado, para que possamos averiguar como esse fenômeno tem se manifestado nos textos ora analisados.

A anáfora

Os autores divergem bastante quanto aos critérios que adotam para caracterizar os tipos de anáfora e, conseqüentemente, também não entram em acordo sobre a questão da nomenclatura. Não faz parte dos nossos objetivos apresentarmos uma discussão profunda acerca dessa flutuação terminológica, porém, para que possamos discutir a anáfora pronominal como uma das manifestações do processo anafórico, é preciso primeiro compreendermos o que vem a ser a anáfora para a LT, pois sabemos que em torno das diferentes noções de anáfora muito se tem discutido, assim como muitas transformações conceituais se processaram até o presente momento.

Nesse sentido, apresentaremos a noção restrita, denominada clássica, e a noção ampla da anáfora abordada por essa vertente teórica no decorrer de seu desenvolvimento, para em seguida, tratarmos com mais propriedade essa manifestação mais específica da anáfora, a fim de precisar o escopo teórico que embasa a nossa investigação.

Na retórica clássica, anáfora significava uma expressão utilizada para indicar quando uma palavra ou um sintagma se repetia na superfície de um texto. Essa noção ainda perpassa algumas vertentes da LT, porém nos estudos mais atuais, como veremos a seguir, o critério que define a concepção desse fenômeno não o limita, apenas, a uma noção de retomada de um segmento do texto por outro, mas amplia essa noção ao se discutir que uma expressão anafórica reporta-se a referentes que podem, ou não, estar visivelmente expressos no cotexto.

Partidário da visão clássica do fenômeno anafórico, Milner (1982, p. 94) postula que a relação anafórica se estabelece quando há uma relação de dependência interpretativa entre duas unidades A e B, sendo que B só poderá ser interpretado se retomar inteira ou parcialmente A.

Essa relação de dependência interpretativa entre o termo anaforizado e o termo anaforizante para o estabelecimento de uma relação anafórica, envolve também a noção de que a anáfora pressupõe a continuidade, isto é, a retomada total ou pelo menos parcial do referente.

Este mesmo autor, entretanto, estabelece uma diferença entre correferência e anáfora. Para ele, há correferência entre duas unidades referenciais A e B quando elas designam o mesmo referente no discurso, podendo acontecer sem que a interpretação de uma seja afetada pela interpretação da outra (Milner, 1982, p. 112-113).

Como se vê, essa definição de correferência destoa da de anáfora, na medida em que não determina a ocorrência de dependência interpretativa entre duas unidades A e B para o estabelecimento da correferência, como é o caso da anáfora. Assim, em sua tese, Milner sustenta a ideia de que anáfora e correferência são noções

distintas.

Em resumo, na visão de Milner, a relação entre uma expressão e um antecedente textual é condição necessária para a manifestação do fenômeno anafórico, sendo que entre dois termos A e B deve estar pressuposta, nos casos da anáfora nominal, uma dependência semântica previamente estabelecida entre o anaforizante e o anaforizado independente do contexto textual; e nos casos da anáfora pronominal a obrigatoriedade de ocorrência de um antecedente no cotexto, uma vez que o pronome por si só é opaco e vazio de sentido, entretanto não toma a noção de correferência como condição necessária.

Lembremos ainda que a correferenciação é frequentemente tomada como o protótipo da anáfora. Portanto a concepção de anáfora postulada por Milner, no mínimo, apresenta certa confusão de ordem conceitual.

Em linhas gerais, podemos dizer que a concepção clássica de anáfora sustenta que um termo é anafórico quando remete para um referente identificado no cotexto. Portanto, faz sempre uma ligação direta entre o elemento anafórico e seu referente. Essa visão defende também que a relação anafórica dá-se por um processo de substituição pronominal ou lexical, desde que o elemento referido esteja presente no cotexto.

Partindo-se de uma compreensão mais ampla do fenômeno anafórico, da qual somos partidárias, Koch e Marcuschi (1998), ao tratarem dos processos referenciais na produção do texto oral, afirmam que as “retomadas anafóricas nem sempre designam uma retomada referencial em sentido estrito, mas é apenas uma espécie de remissão que estabelece o contínuo tópico”. Com essa assertiva, percebemos a importância dada às anáforas no processo de continuidade textual que, mesmo não retomando um referente cotextual, processa a unidade de sentido por meio das relações associativas ou inferenciais que se estabelecem a partir da superfície textual.

Nesse estudo, os autores classificam os seguintes tipos de anáforas: ¹¹

a) por correferência: ocorre com a retomada total de um referente por uma expressão nominal ou por pronome. Comprovamos com um exemplo retirado do nosso *corpus*.

Exemplo (1):

Era uma vez um menino chamado Luiz ele era um garoto apaixonado por uma amiga minha. (TEXTO 03)

O pronome ele refere-se a Luiz. Logo, temos um caso de anáfora correferencial,

11 Não está nos objetivos de nossa investigação tratar das ocorrências dos tipos anafóricos, mas, para melhor entendimento do assunto, achamos interessante fazermos uma breve apresentação classificatória.

como propõem os autores citados acima. Porém, nem sempre o pronome pessoal é correferencial. Observemos o exemplo “Pedro e Paulo disseram que eles eram os mais inteligentes da turma”, o pronome eles pode não se referir a Pedro e Paulo, mas sim a outros garotos, cujo referente se encontra no contexto e não no cotexto. Esta é uma típica construção anafórica que denuncia o perigo de se associar expressão pronominal à anáfora correferencial, pois é plenamente aceitável que, em uma situação como a descrita acima, o pronome possa não ser anafórico correferencial.

b) por recategorização: quando o anafórico acrescenta informações a um referente já introduzido ou inferível a partir do cotexto, Vejamos o exemplo extraído de Koch e Marcuschi (1998):

Exemplo (2):

Inf: /.../ quando a gente viaja... a gente observa que as frutas de outros estados são totalmente diferentes... coisas até bastante deco/desconhecidas... com nomes estranhíssimos. NURC/RJ, DID, Inq.328, linhas 71-73

Vê-se que o termo anafórico “coisas” identifica o referente “frutas de outros estados”, mas o faz atribuindo uma designação genérica isto é, recategorizando-o.

c) por associação: é quando o anafórico introduz uma entidade nova para o discurso, mas não retoma o referente introduzido previamente, embora remeta a um elemento-fonte no cotexto. Verificamos com um exemplo construído por nós:

Exemplo (03):

O casamento de Juliana foi uma maravilha. O bolo estava lindamente decorado.

Pode-se observar que a associação ao termo casamento é o que justifica a anáfora associativa, a que os autores se referem, expressa pelo vocábulo o bolo.

d) por inferência: quando, dizem eles, não existe a retomada direta de um referente; o antecedente está implícito. Observemos com exemplo fabricado para ilustrar essa ocorrência anafórica:

Exemplo (04):

Joana pretendia fechar a porta quando o ex-marido apareceu. Nervosa, deixou cair as chaves.

Verificamos que as classificações do tipo associativo ou inferencial se imbricam, uma vez que em ambas a relação anafórica é desencadeada a partir de informações inferidas no contexto através de um elemento desencadeador do cotexto que ancora tal informação. Verificamos ainda que a correferência, embora seja considerada a forma prototípica da anáfora, não é um traço característico desse fenômeno, uma vez que existem os casos das anáforas não-correferenciais.

O próprio Marcuschi (2005, p. 55) aponta que se a noção de correferência, em alguns casos, é crucial para o estabelecimento da relação anafórica, como é o caso das anáforas diretas/correferenciais, em outras situações já não é. Porém, ressalta que, mesmo no caso das anáforas diretas/correferenciais, ainda assim nem sempre é fácil associar o termo anafórico ao seu antecedente, visto que nem sempre esse tipo de anáfora requer identidade de significação nem identidade estrita entre anáfora e antecedente.

Outros autores, como Apothelóz (2003), Mondada e Dubois (2003), partilham dessa mesma concepção ampla de anáfora ao postularem que as anáforas atuam não somente de forma correferencial, mas numa dinâmica textual que, sustentada em alguma âncora do texto, favorece a continuidade referencial, mantém a referencialidade e propicia a construção do sentido no texto.

Diante do exposto, entendemos que a visão ampla da anáfora permitiu pensá-la não só como um simples recurso coesivo de retomada e continuidade referencial, mas também como um processo que envolve, simultaneamente, a retomada e a introdução de novos referentes, os quais serão interpretados a partir da associação da expressão anafórica a algum elemento ancorado no universo textual.

Passemos agora a uma visão sobre o que se tem dito acerca da anáfora pronominal.

A anáfora pronominal

Em se tratando da anáfora pronominal, embora Adam (2008, p. 137) defenda que ela é “fiel, [grifo do autor] pois, geralmente, ela não indica nenhuma nova propriedade do objeto” referenciado, pode, eventualmente, não apresentar congruência sintática com o seu antecedente ou, até mesmo, não remeter a um antecedente explicitado no contexto¹², como veremos mais adiante.

Essas possibilidades de ocorrência fogem à noção de anáfora pronominal defendida por Milner (1982, p. 94-95) quando diz que “(...) Essa relação existe quando B é um pronome no qual a referência virtual não é estabelecida a não ser por um N” que o pronome “repete”. Noutras palavras, Milner (1982) sustenta que a condição para que um pronome seja anafórico é a existência de um antecedente como ponto de ancoragem interpretativa, uma vez que os pronomes não possuem

12 “Fala-se em anáfora fiel sempre que um referente anteriormente introduzido no texto é retomado por um SN definido ou demonstrativo, cujo nome nuclear é aquele mesmo por meio do qual foi introduzido (uma casa.....a/ esta casa). A anáfora fiel é, assim, uma das possibilidades de correferência.” (Apothelóz, 2003, p.71) No caso da anáfora pronominal, Adam a considera como fiel, certamente, pelo traço de retomada correferencial que, numa visão restrita, é atribuído ao pronome anafórico.

autonomia referencial.

Milner (1982, p. 121) estabelece o seguinte quadro geral para resumir as diferenças entre anáfora nominal e anáfora pronominal:

QUADRO COMPARATIVO 01: anáfora nominal e anáfora pronominal

Anáfora pronominal	Anáfora nominal
O anaforizante não é autônomo e está desprovido de referência virtual própria.	O anaforizante é autônomo e provido duma referência virtual própria.
O efeito é o de fornecer uma referência virtual ao anaforizante; não de identificar o referente atual.	O efeito é de identificar o referente atual do anaforizante e não de fornecer uma referência virtual.
O anaforizante não tem necessariamente uma referência atual.	O anaforizante tem necessariamente uma referência atual.
O anaforizado não tem necessariamente uma referência atual; basta-lhe que tenha uma referência virtual.	O anaforizado tem necessariamente uma referência atual.
A referência atual do anaforizado pode ser identificada ou não, identificável ou não. O anaforizado pode, pois, ser definido ou indefinido, especificado ou genérico.	A referência atual do anaforizado deve ser não identificada; o anaforizado deve ser indefinido. A referência atual do anaforizado deve ser identificável. Ele deve, pois, ser particular e não pode ser genérica nem quantificada.
A relação de anáfora tem como condição necessária e suficiente a correferência virtual.	A correferência – virtual ou atual – não é nem necessária nem suficiente.

Com base nessas especificações, Marcuschi (2000) aponta para o fato de que o processo anafórico – nominal ou pronominal – assim descrito por Milner, impede que se consiga tratar a maioria dos casos de anáforas que não preenchem tais requisitos, como por exemplo, um grande número de anáforas associativas não-correferenciais, as anáforas acionadas por meio de processos cognitivos sem caráter correferencial e as anáforas fundadas em relações inferenciais baseadas em representações mentais sem retomada nem correferencialidade.

Observemos os exemplos extraídos de Marcuschi (2008, p. 115) e Adam (2008, p.135), respectivamente:

Exemplo (5):

“O povo descia a ladeira em procissão para a igreja. Eles suavam no calor intenso.”

Exemplo (6)

“Tendo derrubado o CARTAZEIRO ACHILLE, eles O arrastaram ao longo de toda a passarela de Alfortville, depois O jogaram de cima”.

No exemplo (5), o anafórico eles não retoma antecedente recobrável, sintaticamente, na estrutura de superfície e, embora não haja congruência sintática com a expressão ‘o povo’, podemos relacionar a ideia de que a expressão povo contém em si um plural, uma vez que recupera a informação de que a expressão povo pode perfeitamente indicar que se trata de um aglomerado de pessoas do sexo masculino ou de ambos os sexos, visto que o masculino plural é usado para referir-se aos dois sexos simultaneamente. Estamos diante de um caso de anáfora pronominal não-correferencial.

Já em (6), o pronome eles é desprovido de referente textual, porém, cognitivamente, podemos inferir que se trata de um agente agressor, uma vez que a cena descreve um script de agressão. Em situações semelhantes a esta, o conhecimento enciclopédico é fator determinante para a construção do referente porque ele desencadeia o processo inferencial interpretativo.

Como se vê, essas anáforas pronominais não necessitam obrigatoriamente da presença de um antecedente pontualizado na superfície textual, todavia percebemos que, no segundo exemplo, demandamos mais esforços para processar o cálculo inferencial, pelo fato de que a atividade inferencial interpretativa funda-se num conjunto de operações relativamente complexas e apresentam algumas características não abarcadas pela análise gramatical.

Koch (2002, p. 86) afirma que, mesmo não havendo a explicitação dos referentes no cotexto, os interlocutores sabem sobre o que estão falando e a quem estão se referindo porque operamos com processos cognitivos e discursivos, sendo o discurso o espaço de onde extraímos o conteúdo referido, de modo que os referentes são induzidos por um conjunto de informações textualmente construídas.

Desse modo, entendemos que os processos anafóricos realizados por pronomes com antecedente explícito ou não explícito articulam-se coesivamente na estrutura superficial do texto, seja por meio da retomada de um antecedente cotextual, seja por meio de processos associativos ou inferenciais acionados por pistas textuais.

Essa visão ampla do processo anafórico será adotada na análise e interpretação das formas de manifestação da anáfora pronominal no *corpus* investigado, observando quais implicações a anáfora pronominal traz à continuidade e à progressão temática. Nesse sentido, citamos Antunes (2005, p. 87) quando aponta que a grande função textual dos pronomes é estabelecer nós de ligação entre os diferentes segmentos de um texto, possibilitando a continuidade que o mesmo exige para ser coerente.

A repetição

Pretendemos nesta seção apresentar uma visão geral da repetição, abordando algumas das diversas perspectivas de enfoque que o assunto vem recebendo.

Em obra já citada neste trabalho, Halliday e Hasan (1976) postulam a existência de cinco tipos de relações coesivas responsáveis pela continuidade semântica do texto. Essas relações são asseguradas por elementos que interligam as sentenças, os quais os autores denominaram de elos coesivos. A partir de critérios gramaticais e semânticos, classificaram essas relações em cinco categorias: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

Dessas cinco categorias, abordaremos apenas a última porque se relaciona diretamente com o nosso objeto de análise.

Segundo os autores, a coesão lexical é alcançada de duas maneiras: pela reiteração ou pela colocação. A primeira diz respeito ao processo textual de remissão de um segmento a outro, anterior ou posteriormente introduzido, por meio de itens lexicais idênticos ou correlacionados, por exemplo, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos. A segunda refere-se ao mecanismo de associação de itens lexicais pertencentes a um mesmo campo significativo.

A reiteração é, pois, um mecanismo de coesão lexical que envolve a repetição de um mesmo lexema ou de outro a ele relacionado. Porém, para os autores, a repetição propriamente dita refere-se à recorrência de um mesmo item lexical dentro do texto. Este é um caso de repetição lexical literal, conforme denominam alguns linguistas, entre eles Marcuschi.

Koch (2003) e demais autores partilham a ideia de que a classificação proposta por Halliday e Hasan não estabelece fronteiras nítidas entre as diversas categorias coesivas, uma vez que o estudo aponta que a referência e a colocação também são fatores que contribuem para a dotação coesiva da repetição lexical.

Mesmo existindo essas ressalvas ao estudo de Halliday e Hasan, a concepção de repetição proposta por esses autores serve aos interesses de nossa investiga-

ção pelo fato de postularem que a repetição é um mecanismo de coesão capaz de retomar elementos no texto, favorecendo o seu desenvolvimento temático. É, portanto, nessa direção que focalizamos se a recorrência desse recurso nos textos do nosso *corpus* cumpre essa função postulada por esses autores.

Beaugrande e Dressler (1997, p. 98) denominam de repetição a reiteração de um mesmo elemento em lugares distintos no texto. Admitem que a repetição é um fenômeno que pode manifestar-se em vários níveis linguísticos, contudo destacam que a repetição lexical, isto é, a repetição de palavras ou expressões idênticas em um mesmo texto é o recurso mais perceptível da coesão lexical.

Esses autores sustentam que a repetição, se for processada de forma indevida, isto é, sem apresentar um motivo para dizer a mesma coisa mais de uma vez, prejudica o nível de informatividade do texto. Eles apontam ainda que a repetição lexical é um fenômeno bastante recorrente na fala espontânea, sendo utilizada em situações onde precisamos reafirmar pontos de vista, transmitir surpresa, negar algo que havia sido afirmado ou quando precisamos reiterar o que dizemos quando somos interrompidos pelos nossos interlocutores. Também afirmam que a repetição é um recurso recorrente na superfície de textos poéticos para expressar semelhança entre a expressão linguística e o seu conteúdo conceitual.

A repetição parcial e o paralelismo são também citados por esses autores como recursos estudados no âmbito da coesão lexical. A repetição parcial se dá com a recorrência de um item lexical que sofreu um processo de transcategorização, isto é, passou de uma categoria gramatical para outra. O paralelismo consiste na técnica de repetir as mesmas estruturas formais, preenchendo-as com vocábulos, expressões distintas.

De acordo com o que postulam Beaugrande e Dressler (1997), a repetição promove a estabilidade de um texto quando os termos repetidos possuem a mesma identidade referencial. Quando isso não acontece, melhor dizendo, quando a repetição é apenas formal e não conceitual, a estabilidade textual é prejudicada, uma vez que se opera uma referência indefinida, isto é, ambígua, forçando o leitor a desprender uma atenção especial à interpretação do enunciado.¹³

Assim, é por nós focada nesta investigação a noção de que a repetição lexical, enquanto mecanismo coesivo que favorece retomadas no interior de um texto com vistas a promover a estabilidade textual, isto é, manter a continuidade temática necessária para a tão propalada unidade de sentido textual, bem como a ideia de que o uso indevido desse recurso pode prejudicar o nível informacional do texto.

13 Essa condição de recorrência e de identidade lexical é o que torna a repetição o recurso mais saliente e óbvio para a manutenção da coesão lexical.

O que dizem Marcuschi e Antunes sobre a repetição

Para Marcuschi (1992, p. 31¹⁴), a repetição é a “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. Em outras palavras, é a estratégia de fazer reaparecer no texto um segmento anteriormente introduzido.

Marcuschi (1992, p.32) ainda ressalta que “repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa”. Essa afirmação evidencia que o segmento repetido poderá apresentar certa intencionalidade ou expressar algo novo para que possa ser considerado como uma repetição, em termos de textualização. Em outras palavras, espera-se que a repetição seja produzida para atender a uma necessidade de manutenção, sequenciação e progressão da informação desenvolvida na superfície do texto.

Embora reconheça que esse fenômeno seja um recurso característico constitutivo da fala, defende que, na escrita, ele também se manifesta como um recurso de textualidade, porém com funções distintas em uma e outra modalidade. Por exemplo, na fala, a repetição é o mecanismo mais perceptível para a negação da linearidade textual, sem, contudo, promover a sua descontinuidade, pois a repetição, segundo Marcuschi, “não quebra, nem corta estruturas ou conteúdos. Apenas, organiza-os numa projeção não-linearizada”, o que não acontece na escrita. (MARCUSCHI, 1992, p. 177).

Nesse mesmo estudo, o autor verificou que a repetição pode ser de um item lexical, de uma estrutura sintática ou, até mesmo, de uma oração inteira. Destacou, também, que a repetição não é um vício de linguagem, como muitos autores apontam; mas, sim, uma estratégia de monitoração e um recurso de coesão que auxiliam as atividades de compreensão e produção de informações. Ainda nesse estudo, elaborou e definiu as características dos tipos formais da repetição. Para o escopo de nossa pesquisa, interessa-nos apresentar aquelas relativas ao aspecto de distribuição e de configuração.

O aspecto da distribuição, configuração e função

Conforme o autor é a colocação da repetição no texto que define se a distri-

14 Trata-se da tese do professor Marcuschi apresentada ao Departamento de Letras do Centro de Artes e de Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para o Concurso de Professor Titular em Linguística em abril de 1992. Nesta obra, o autor se dedica à proposta de uma metodologia de trabalho que vem investigar as formas e funções da repetição na fala e ao levantamento de algumas questões que ele julga centrais no tratamento de fenômenos linguísticos e interacionais.

buição é do tipo contígua, próxima ou distanciada. Para realizar essa subdivisão, o autor considerou a linearidade linguística e a sequenciação hierárquica da estrutura informacional relativas à organização tópica e ideacional do texto. (1992, p.52).

A contiguidade ocorre quando a repetição se dá logo após a matriz sem nenhum elemento intercalado, conforme o exemplo dado por Marcuschi (1992, p. 131), extraído de seu *corpus*.

Exemplo (07):

I – REC – 05 – 311 - 314

L1 não/veja/ eu continuo achando

Vie Ed./ que o Brasil só tem três problemas graves:

educação,

educação

e educação

As repetições próximas, embora aceitem inserções, devem ocorrer num mesmo segmento temático, como no texto apresentado por Marcuschi (1992, p. 74).

Exemplo (08):

II – REC – 340 – 1. 298-303

L2 não eu eu gosto por exemplo de assistir ((ruído)) eu sou muito neurótica por uma notícia de televisão então por exemplo:

eu assisto ... o Bom Dia Brasil eu cheguei às vezes a assistir duas vezes para criticar como é que os caras tão trabalhando... assisto jornal de uma hora porque /.../

Já as repetições distanciadas ultrapassam o limite de um segmento temático, isto é, surgem na retomada de um segmento temático que já tinha sido encerrado e entre tais segmentos há uma inserção de algum outro tema.

Marcuschi (1992, 74) apresenta o seguinte exemplo, entre outros, para marcar a ocorrência da repetição distanciada:

Exemplo (09):

I – REC – 05 – 1. 123 e 137

L2 /.../ por que nós não temos teatro?

((mais adiante, falando dentro de outro tópico))

L2 e porque....olhe... a televisão você vê sozinho não tá dialogando

Enquanto teatro você vê mesmo só... você sente /.../

O aspecto da configuração diz respeito à relação entre uma R—repetição e sua M-matriz, que pode ser de literalidade ou de variação. No primeiro caso, a R é totalmente idêntica à matriz, não ocorrendo variação nem de forma nem de conteúdo; no segundo, ocorre variação de forma e de conteúdo.

Ainda neste trabalho, o autor estabelece que a repetição exerce duas funções: a textual e a discursiva. A função textual terá a coesão e as atividades de formulação como as suas duas grandes marcas; já a função discursiva estará presente nos processos que envolvem compreensão, topicidade, argumentatividade e interação. (MARCUSCHI, 1992, p. 113)

Para os nossos objetivos de pesquisa, nos interessará apresentarmos a teoria referente apenas à função textual coesiva. Em relação às demais, recomendamos ir diretamente à obra de Marcuschi já referendada no parágrafo anterior.

A função textual diz respeito à estrutura superficial do texto, à sua linearidade e à conectividade das partes que o compõem; estão voltadas para as atividades de produção, aquelas em que o foco é o falante. Já a função discursiva se centra nas atividades de recepção; nas atividades vinculadas aos processos interacionais do texto. Entretanto, Marcuschi (1992, p. 114) defende que não há polarização, visto que na prática a repetição opera em dois níveis interligados e se caracteriza, em geral, como multifuncional.

Esse autor segue a sugestão de Koch (1989), para quem a coesão se apresenta de duas maneiras: coesão sequencial e coesão referencial.

A repetição com função sequencial é vista por Marcuschi (1992, p.117) como “uma relação textual em que o aspecto referencial é pressuposto, mas não é o enfocado.” Busca-se com este tipo de coesão não só a continuidade temática, mas também o seu desenvolvimento através da suposição de preservação de referentes, da manutenção do mesmo nível comunicativo e informacional e da conexão lógica entre os segmentos textuais.

Observemos o exemplo (10):

Texto (84) II - REC - 340 - 1. 646 -649

1. L1 adoro visitar parentes
 2. fui na casa de uma tia
 3. fui na casa de uma prima
 4. fui na casa de um irmão...
- saí fazendo um verdadeiro....

éh éh éh assim uma verdadeira missão parentesca sabe? (p. 117)

O paralelismo sintático com a manutenção do verbo e a variação tia/prima/irmã imprime uma forte expressividade responsável pela progressão do texto. Observa-se que essa opção permite que no próprio material linguístico tenhamos simultaneamente a manutenção de uma informação dada e uma informação nova.

Já a repetição com função referencial só é possível se o princípio de referencialidade for cumprido, isto é, “dois elementos se repetem referencialmente quando têm o mesmo referente” (MACUSCHI, 1992, p. 120). Essa função pode ocorrer de duas maneiras: por denominação ou por confirmação do referente. Sua função é também promover, a partir da unidade temática, o desenvolvimento do tema.

Vejamos exemplo tirado de Marcuschi (1992, p.121):

Exemplo (11):

II – REC – 340 – 1. 426 -444

1. L1 /.../ acho interessante o trabalho entendeu ?
2. embora seja um trabalho assim filantrópico
3. mais um trabalho de filantropia [...] (p.121)
4. L1 a gente vai... e faz o trabalho não é?
5. L1 na forma de conduzir o trabalho né?
6. ah: : quando a gente começa fazer um trabalho (Texto 88)

A repetição por denominação do referente manifesta-se insistentemente através de uma repetição literal que aparece na mesma posição sintática, geralmente após o verbo da oração, como se pode verificar no exemplo acima. (MARCUSCHI, 1992, p. 121)

O uso da repetição com a função de confirmação do referente se manifesta quando se tem a reduplicação no mesmo ambiente sintático, porém com a intercalação de um breve comentário, conforme se verifica em exemplo tirado de Marcuschi (1992, p. 121):

Exemplo (12):

II – REC – 340 - 1.1387 – 1389

1. L1 trabalha com Bráulio né ?
2. L2 é e os que não / chega: vam
3. L1 / Bráulio Tavares (p.121, Texto (90)

Em ambos os casos, a função coesiva exerce importante papel na composição do texto, pois além de promover a conectividade necessária entre os segmentos do texto, assegura, simultaneamente, a manutenção da unidade temática e a progressão do conteúdo informacional no decurso do evento comunicativo.

Para Antunes (2005, p. 71), a repetição também “corresponde à ação de voltar ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente”. Como se vê, essa definição não é diferente daquela postulada por Marcuschi.

Sem se prender a questões de ordem formal ou classificatória, mas preocupada em demonstrar que a repetição exerce importante função na organização do texto escrito, a autora, elencou quatro funções: a repetição como recurso enfático, como marcador de contraste, como quantificador e como recurso para manter a continuidade temática. Segundo Antunes (2005), esta última função é considerada a mais importante. Nas palavras da autora “a grande função que se pode atribuir à repetição – embutida em qualquer uso que se faça dela – é aquela de marcar a continuidade do tema que está em foco”. (ANTUNES, 2005, p. 74)

Vejamos a ocorrência de tais funções em exemplos retirados de Antunes (2005):

Exemplo (13):

“Ninguém deve comprar imóvel sem antes fazer pesquisa. Ninguém.” (p.72).

Exemplo (14):

“O problema não está no estudante; o problema está no sistema”. (p.73)

Exemplo (15):

“Há três soluções para o drama da infância perdida na rua: escola, escola, escola”. (p. 74)

Exemplo (16):

História de uma flor

(Carlos Drummond de Andrade)

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei a flor.

Trouxe-a para casa e a coloquei num copo. Logo senti que ela não estava feliz. O copo destinava-se a beber, e uma flor não é para ser bebida.

Passei-a para um vaso e notei que ela me agradecia revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades numa flor, se a contemplarmos bem.

Sendo o autor do furto, eu assumia a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, mas a flor empalidescia. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem apelar para o médico de flores. Eu a furtara e eu a via morrer.

Já murcha, com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde nascera. O porteiro estava atento e repreendeu-me:

- Que idéia a sua, de vir jogar lixo neste jardim!”. (p.75).

Como se pode ver em nenhuma dessas situações a presença da repetição marca

o que comumente chamamos de “pobreza vocabular”, ao contrário, a repetição vem permitir efeitos de sentidos bastante pertinentes a que se propõe o enunciador.

Em (13), a repetição enfática do pronome indefinido vem alertar o consumidor sobre a necessidade da pesquisa na compra de imóveis. Em (14), o enunciador, ao marcar o contraste entre dois segmentos repetindo o substantivo problema, pretende focalizar que tipo de problema é realmente um problema. Em (15), também a questão é ressaltar o que se quer pôr em foco, porém a estratégia muda: ao invés do contraste, escolhe-se a quantificação, ou seja, com a repetição do termo escola, demonstra-se com veemência onde se encontra o drama da infância. Em (16), a temática gira em torno da flor, portanto nada mais justo repetir o termo para se garantir a unidade de sentido marcada pela continuidade do tema, o qual deve percorrer o texto por inteiro para que a dita unidade seja garantida.

Como se constata, tanto para Marcuschi quanto para Antunes, a repetição lexical, seja ela literal ou parcial, funciona como um recurso coesivo de relevância para a estabilidade textual, uma vez que sua função mais importante é assegurar a continuidade do tema que está em foco, pois se elegemos um tema, é natural que este seja retomado no percurso do texto para que assim a unidade de sentido seja construída e, como sabemos, a manutenção do tema é uma das condições da coesão.

Portanto, acreditamos que após essas abordagens teóricas, dispomos de instrumental para procedermos à análise do *corpus*, que se pautará pelo entendimento de que a coesão é um critério semântico-formal destinado a prover e a assinalar a conectividade semântica entre os componentes da superfície textual.

Por fim, os estudos da anáfora pronominal e da repetição nos forneceram subsídios que nos permitirão identificar e descrever as suas formas de ocorrência, bem como verificar a sua eficácia e a sua funcionalidade coesiva no processo de continuidade e progressão temáticas nos textos produzidos por esses alunos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Critérios para definição do Lócus da pesquisa

Em 2005, os resultados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2005) apontaram a escola XY, onde realizamos a pesquisa, como aquela que apresentou o menor desempenho no componente curricular Língua Portuguesa em comparação às demais escolas da rede estadual do ensino fundamental da cidade de Santa Cruz.

Esse dado nos levou a realizar a pesquisa no 9º ano da referida escola, pois como esta é a última etapa desse nível de ensino, supúnhamos que esses alunos já teriam certa competência para desenvolver textos escritos, em decorrência, decidimos averiguar quais eram as dificuldades apresentadas por esses alunos.

A decisão de escolhermos a produção escrita como objeto de investigação se deu mediante o conhecimento de que os alunos da escola XY – escola campo de pesquisa – seriam, em sua maioria, a clientela-alvo da escola de ensino médio PR, também da rede estadual de ensino. Tínhamos conhecimento de que os professores da escola de ensino médio PR sempre comentavam que os alunos provenientes da escola XY apresentavam muitas dificuldades para produzir textos escritos, de acordo com as exigências dessa modalidade.

Com base nisso, decidimos entrevistar uma professora da escola de ensino médio PR para confirmarmos a legitimidade desses comentários.

Questões e objetivos da pesquisa

O interesse em saber como os alunos têm utilizado os recursos linguísticos para estruturar os seus textos, de modo a promover uma unidade de sentido, levou-nos a investigar como um dos princípios da textualidade – a coesão – tem se manifestado nas produções escritas desses alunos, atentando para o fato de que a coesão não é mais concebida como um recurso perceptível apenas na superfície do texto, ela vai muito mais além, ao acionar processos inferenciais a partir de pistas textuais de base semântica.

Desse modo, buscamos responder às seguintes questões:

- como a anáfora pronominal e a repetição lexical se apresentam nos textos produzidos pelos alunos? quais as implicações decorrentes para a construção da continuidade e da progressão temática?

Estabelecemos, pois, como objetivos para nossa investigação:

- identificar, descrever, analisar e interpretar as ocorrências da anáfora pronominal e da repetição lexical e seu funcionamento na construção da trama textual, em termos de continuidade e de progressão temática.

Com o intuito de compreendermos melhor os fenômenos estudados, buscamos, através da observação e da coleta de dados, conhecer e analisar como se processava o fazer pedagógico naquele espaço, descrevendo também o universo da pesquisa e dos sujeitos participantes.

O processo de geração e descrição de dados

A constituição dos dados de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica se dá a partir do contato com o *lôcus* da pesquisa. Assim, a nossa permanência entre os meses de abril a agosto de 2007, totalizando vinte encontros, nesse contexto específico – a sala de aula do professor Sérgio¹⁵ – possibilitou-nos conhecer o cotidiano daquele espaço.

Segundo André (1995, p. 28), certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais: “Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo...”. Esse requisito é por demais relevante para a nossa pesquisa, pois podemos afirmar que as vinte aulas observadas, em dias alternados, entre os meses de abril a agosto de 2007, foram suficientes para constituirmos o nosso *corpus* e para conhecermos quais as concepções e metodologias que embasavam a prática didática do professor Sérgio.

Certamente, numa pesquisa de base etnográfica, é importante discutirmos a definição do termo cultura, uma vez que toda e qualquer prática didático-metodológica está permeada de significados gerados em um determinado contexto cultural no qual se delinea o processo educativo. Desse modo, estamos aqui assumindo a definição do termo cultura utilizada por Geertz, *apud* Bogdan e Biklen (1991, p. 58), que, partindo de um ponto de vista semiótico, defende a cultura não como um poder, “algo a que possam ser casualmente atribuídos os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais; trata-se antes de um contexto, algo no interior do qual estes fenômenos se tornam inteligíveis, ou seja, susceptíveis de serem descritos com consistência”.

Adotando essa perspectiva, buscávamos descrever e analisar não somente o produto (o texto propriamente dito), mas também o processo de produção, isto é, como os sujeitos envolvidos compreendiam e estruturavam o texto escrito, como desenvolviam sua prática de escrita textual. A descrição, análise e interpretação desse processo nos conduziram a uma maior aproximação com o objeto de estudo, de modo que obtivemos dados mais consistentes para a interpretação do fenômeno estudado, pois “somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode pro-

15 Por questões éticas substituímos o nome do professor por um pseudônimo.

duzir conhecimento, fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina” (MOITA LOPES, 2003, p.165).

As técnicas etnográficas, como a observação, a entrevista, o questionário e a análise de documentos, foram por nós utilizadas de acordo com as orientações de André (2005, p. 28):

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Durante o período da observação (de 16/04/2007 a 28/08/2007), realizamos a coleta do nosso *corpus* por meio das técnicas utilizadas com os instrumentos da etnografia, tais como: as anotações de campo, a solicitação dos textos impressos produzidos pelos alunos, a aplicação de um questionário, com 30 questões, direcionado aos alunos, a realização de uma entrevista feita com o professor e a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Das anotações de campo: breve relato

Posicionados no fim da classe, podíamos observar e interpretar o comportamento dos alunos em relação a nossa presença naquele espaço tão restrito. Observamos que falavam alto - quase todos ao mesmo tempo - riam, levantavam-se e faziam brincadeiras uns com os outros. Imaginamos que tais atitudes poderiam estar relacionadas à nossa presença, porém ao conversarmos com o professor ficamos sabendo que esse comportamento era característico dessa turma, pois o professor nos informou meio decepcionado que sempre agiam dessa forma.

Era uma turma bastante barulhenta, para se ter uma ideia eram necessários de 10 a 15 minutos para o professor iniciar o conteúdo. Esses minutos eram preenchidos com reprimendas do professor do tipo: fazer ameaças prometendo ser ignorante, expulsar da sala, diminuir pontos. Havia um grupo de rapazes que sempre tumultuava a sala de aula. Eles irritavam tanto o professor que, em uma das observações, presenciamos um ato de descontrole emocional do professor: ele disse, em tom de ameaça, que ainda não havia entregado nenhuma nota, por isso

poderia eliminar os pontos de participação. Não tendo alcançado resultado com isso, decidiu expulsar dois alunos da sala de aula, arrastando-os pelo braço.

Após esse ato, o professor foi ao nosso encontro e desabafou dizendo que se sentia cansado, pois era hipertenso, tomava remédio e ia todo mês ao cardiologista.

Em outro momento da observação, encontramos o professor tentando negociar com o mesmo grupo de rapazes da situação descrita anteriormente. O professor dizia: “se vocês saírem, eu nem coloco falta, é melhor do que eu me enraivar¹⁶”. Percebemos que com a saída do grupo, a aula transcorreu com mais tranquilidade.

Perguntamos ao professor Sérgio se era sempre assim ou era porque estávamos presentes. Indignado com o comportamento dos alunos, ele nos disse: “entre todas as turmas que eu ensino, atualmente, esta é a pior turma, pois não há outra igual, por isso me sinto um inútil aqui”. Esse sentimento acaba minando o entusiasmo do professor e prejudicando a sua dinâmica em sala de aula. Isso acontece, principalmente, porque o descaso do aluno para com o professor já são os efeitos perniciosos da desvalorização social imposta a essa categoria profissional.

Os depoimentos do professor Sérgio e suas atitudes nos fizeram pensar o quanto esse profissional se encontrava com uma baixa auto-estima. Depois de 22 anos ministrando aulas, trabalhando cerca de 12 horas por dia, em três salas com uma média de 40 alunos em cada uma, cremos que se tornava difícil para esse profissional otimizar sua prática docente quando se achava uma pessoa, profissionalmente, inútil e derrotada. Gostaríamos de ressaltar que, na entrevista, perguntamos se ele gostava de ser professor, respondeu-nos que sim, entretanto nos pareceu que as circunstâncias atuais não lhe proporcionavam mais esse prazer.

A partir de uma postura etnográfica, descrevemos a realidade daquela sala de aula e interpretamos que o comportamento daqueles alunos e os problemas de saúde do professor eram fatores que prejudicavam a prática docente daquele educador, que se encontrava desmotivado para atuar naquela sala. Consequentemente, isso refletia negativamente no processo de aprendizagem daqueles alunos, que sempre assistiam a uma aula, na qual poucas opções metodológicas eram oferecidas, pois eram sempre aulas expositivas em que o professor fazia uso apenas do livro didático, do quadro, do giz e de muita metalinguagem na explicação dos conteúdos, que, frequentemente, eram de gramática. Certamente, a prática pedagógica do professor decorria de sua formação. Lembramos Lemle (1991, p.64) quando diz que “se o saber das professoras fosse modificado, elas modificariam seu fazer”.

Também observamos que pouquíssimos alunos participavam da aula, embora as

16 Todos os fragmentos da fala do professor, citados nesta dissertação, foram coletados na entrevista realizada e em conversas que tivemos durante o processo de observação.

intervenções fossem muitas, caracterizavam-se como apartes à fala do professor, de modo que a comunicação em torno do conteúdo raramente fluía. Em resumo, tínhamos uma situação didática bastante tradicional, completamente à margem de uma perspectiva que focaliza o saber como um processo construído conjuntamente, através de práticas significativas de ensino/aprendizagem.

Os textos e os seus contextos de produção

Havíamos planejado presenciar aulas de produção de texto para verificarmos quais recursos coesivos eram utilizados na constituição dos textos, conforme exposto no item 2.2. Ao mesmo tempo, pretendíamos conhecer quais eram as estratégias trabalhadas pelo professor para encaminhar o trabalho com a produção de texto, no sentido de verificarmos em que aspecto essas estratégias poderiam subsidiar a conclusão a que chegaríamos, após a análise do *corpus* coletado.

Entretanto, a realidade com a qual nos deparamos era bastante diversa em relação ao que nós queríamos pesquisar, pois a tônica do tratamento oferecido ao ensino de Língua Portuguesa estava voltada para a exploração de conteúdos gramaticais. Podemos afirmar isso a partir de nossa observação, quando constatamos que as aulas ministradas eram sempre de gramática.

Depois de algum tempo da pesquisa em curso, perguntamos ao professor se ele havia planejado alguma aula de produção de texto. Ele nos respondeu que costumava acompanhar a sequência de conteúdos do livro didático, de modo que na próxima aula trabalharia a narração.

Mas devido à falta de professores, o professor Sérgio foi orientado pela supervisão da escola para antecipar a sua aula no 9º ano, justamente no dia em que ele iria trabalhar a narração, conforme nos comunicou no encontro anterior. Portanto, ao chegarmos à escola, fomos informados pelo próprio professor de que a aula expositiva sobre narração, que aconteceria no terceiro horário, com início às 14h e 40min e término às 15h e 30min foi antecipada para o primeiro horário e substituída pela tarefa de produzir um texto com o seguinte título: A minha história.

Mais duas produções aconteceram durante o desenrolar da pesquisa: uma intitulada “Será que ficar é mesmo novidade”; a outra, “O que você achou de mim como seu professor de Português”, quando já havíamos dado por encerrado o processo de observação e geração de dados. O acesso a esses textos se deu, também, sem que tivéssemos acompanhado o processo de solicitação.

Como pretendíamos observar como acontecia a produção de texto naquele

contexto, esse fato implicou algumas considerações no que diz respeito ao que havíamos planejado para a nossa pesquisa. Portanto, uma vez que não havíamos estado presentes no processo de produção, precisávamos encontrar uma alternativa que nos indicasse como foram feitas essas produções para que assim tivéssemos condições de analisar com mais propriedade os textos produzidos, levando em consideração o contexto de produção. Uma das estratégias foi perguntarmos ao professor como ele havia procedido para a realização das produções.

Em relação à primeira produção, “A minha história”, o professor nos informou o seguinte: “solicitei aos alunos que produzissem um texto com o título Minha história”. Perguntamos ainda se ele havia comentado algo sobre o texto narrativo, ele nos respondeu: “Não deu tempo, porque estava em outra sala, apenas antecipei o horário, para que eles não ficassem desocupados”.

Diante dessas respostas, lamentamos o quanto atitudes como estas ainda façam parte da rotina escolar, denunciando o quanto ainda se está longe de uma concepção de ensino que repercuta de forma positiva na aprendizagem do aluno. Como estes podem entender por que e para que estão produzindo um texto, em práticas que funcionam como uma espécie de paliativo? Que orientações receberam para produzir uma composição textual a partir de um título? Como saber, por exemplo, a estrutura que deve ser seguida para essa produção?

Questões como essas, tão importantes para o desenvolvimento de uma competência textual, não são levadas em consideração, preferindo-se ocupar os alunos com uma tarefa de produzir um texto sem uma orientação específica, a realmente ensiná-los a produzir textos.

Ressaltamos que esta não é uma atitude isolada do professor, lembramos que ele foi orientado pela supervisão para que assim procedesse. O que é mais grave ainda, pois questionamos qual é o compromisso da supervisão dessa escola com o ensino de um modo em geral? Que objetivos são traçados por essa equipe para se alcançar o desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos?

Certamente, não há preocupação com tais questões ou se há ainda são muito superficiais, pois, infelizmente, o que presenciamos é a tentativa dos supervisores de transmitir a ideia de que a escola está funcionando bem, porque os alunos estão em sala de aula, e não soltos pelo pátio da escola. Como se isso fosse suficiente para comprovar que a escola está realmente atendendo a sua função de ensinar aquilo que será útil na vida dos discentes. Porém, temos ciência de que outras questões, já comentadas na introdução, estão implicadas nesse processo. Questões que ultrapassam os muros da escola, mas refletem no seu interior de uma forma perniciosa e sutil.

Em relação à segunda solicitação, justificamos a nossa ausência devido a

problemas de comunicação, pois o professor nos disse, com antecedência, que estava prevendo um trabalho com produção de texto e que seria numa sexta-feira, dia 22. Mas, como o professor ficou sabendo que não haveria aula naquele dia devido às festividades juninas, resolveu antecipar o conteúdo dessa aula para o dia anterior.

Infelizmente, não estivemos nesse dia na sala de aula, pois na quinta-feira não havia aula de português para o 9º ano. Desse modo, não acompanhamos o processo de solicitação e produção dos textos, apenas fomos informados pelo professor de como ele havia procedido.

Ele nos relatou que havia explicado a estrutura de uma dissertação, pedimos para que ele explicasse como procedeu:

expliquei tudo direitinho, mostrando a estrutura de uma dissertação, a flexão dos verbos, como se usa o sujeito, coesão, coerência, etc. Infelizmente, o fruto que eu pude colher foi este que você vai ler nas redações deles. Eu gostaria de lhe entregar algo mais interessante, mas com aquela turma, vejo que é impossível.

Mediante o que nos disse o professor e embasados pelas informações já colhidas durante as observações anteriores, concluímos que, se o tempo correspondente a uma aula é de cinquenta minutos, descontando os minutos que o professor levava para de fato iniciar a aula e as interrupções que os alunos faziam durante a aula – conforme registramos durante o processo de observação – restavam apenas uns vinte minutos para a exposição do conteúdo.

Em relação à terceira solicitação, “O que você achou de mim como seu professor de Português?”, como foi realizada quando já havíamos encerrado o processo de observação, tivemos acesso aos textos por intermédio de um portador que nos entregou a pedido do professor.

Desse modo, não tivemos a oportunidade de perguntar ao professor quais foram os procedimentos utilizados para essa produção, mas acreditamos, pelo que presenciamos nas aulas de gramática e pelo que lemos nos textos, que se tratava apenas de mais uma tarefa escolar a ser cumprida, sendo que esta se configurava como uma despedida entre professores e alunos pelo fato de esses alunos estarem concluindo o ensino fundamental e irem para outra escola. Constavam nos textos enunciados do tipo: “Feliz Natal”, “... o ano que vem, eu não vou estar aqui, mais vem novos alunos para ele da aula”, “professor igual a você, nunca mais na minha

vida eu vou ter...” etc.

A outra estratégia para conhecermos como o professor orientava a produção de texto foi através da entrevista que realizamos com ele. Na entrevista, perguntamos ao professor como ele analisava o desempenho de leitura e escrita dos seus alunos, ele nos respondeu de forma muito superficial: “é um desempenho ainda limitado, mas tentamos melhorar no que é possível”.

Como se percebe, são respostas muito abertas, vagas, pois não esclarecem a natureza dessa limitação, nem apontam alternativas para solucionar os problemas de escrita, costumeiramente, manifestados nos textos.

Em seguida, perguntamos quais eram as dificuldades mais frequentes dos alunos na produção de texto e como tentava resolvê-las. Ele nos respondeu: “as dificuldades mais frequentes referem-se à grafia das palavras, à coesão e coerência” e buscava resolvê-las “explicando as normas cultas da língua, para que o texto seja produzido de forma correta”.

São respostas que denunciam uma prática didática ainda muito tradicional, em que tudo gira em torno das regras e convenções “da arte de falar e escrever corretamente” postuladas pela gramática dos antigos gregos.

Em nenhum momento, o professor declarou que solicitava aos alunos que reescrevessem os seus textos, após as observações que ele por ventura viesse a fazer. Esse dado é comprovado quando observamos as respostas dos alunos ao serem indagados se o professor, após corrigir os textos, pedia para que eles os reescrevessem. Todos responderam que não. Isso nos leva a concluir que o professor não trabalhava com a reescrita de texto, perdendo com isso uma ótima oportunidade para levar os alunos a perceberem os problemas detectados e as possibilidades de melhorarem a primeira versão do texto.

Mediante as informações que coletamos através da entrevista e conversas com o professor, através dos questionários respondidos pelos alunos e das anotações registradas durante o processo de observação, concluímos que a produção de texto é efetivada como apenas mais uma atividade a ser cumprida pelo aluno. Deixa-se de fora tanto a possibilidade de se trabalhar o texto numa perspectiva enunciativa, como também de se ensinar os processos que conferem textualidade a uma produção escrita.

O trabalho com a perspectiva enunciativa torna significativa a prática de produzir textos e, ao mesmo tempo, confere a textualidade necessária ao conjunto de enunciados produzidos, porque ao processar o texto o aluno saberá quais serão seus possíveis interlocutores, com qual finalidade e/ou intencionalidade se produzirá tal texto, que tipo de linguagem será adequada para a finalidade proposta,

qual será o suporte material e o lugar social de veiculação do texto.

Desse modo, a prática de produção de texto deixaria de ser tomada como mais uma tarefa escolar realizada por alunos que apenas preenchem uma folha em branco com algum assunto ou ideia que lhe foi sugerida e passaria a funcionar efetivamente como uma prática que almeja atender às possíveis demandas textuais exigidas pela sociedade na qual o aluno se encontra.

Descrição do universo da pesquisa e dos sujeitos participantes

Da escola

A escola XY, onde foi realizada a investigação, se situa na cidade de Santa Cruz, próxima ao Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE), ao terminal rodoviário e ao Hospital Maternidade Ana Bezerra. Sua localização é de fácil acesso à população, tendo em vista que se situa nas proximidades do centro de Santa Cruz, em rua asfaltada e com diversas residências em seu entorno.

Funciona nos três turnos – matutino, vespertino e noturno – oferecendo o ensino básico, de 1º ao 5º ano; o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), III e IV níveis.

Em 2007, a escola matriculou 978 alunos, sendo que a maioria do alunado era oriunda de bairros periféricos da cidade de Santa Cruz e outra parte proveniente da zona rural. São alunos pertencentes a famílias de baixa renda ou de situação financeira não definida.

A escola dispõe de um espaço físico adequado e apropriado para receber alunos-cadeirantes. É um espaço bem distribuído em seu aspecto arquitetônico, com 6.178,88m² de terreno, cuja área construída é de 2.464,92m². Há doze salas de aula amplas, ventiladas e com boa iluminação. Dispõe ainda de uma sala de computação, uma sala de multiuso (biblioteca e vídeo), uma sala para professores, outra para a coordenação pedagógica, uma secretaria, uma diretoria, banheiros para alunos – ala feminina e ala masculina –, banheiro para professores, cozinha, um hall de entrada, pátio interno, pátio externo arborizado e com bancos e, mais ao lado direito do pátio externo, um espaço livre, limitado pelos muros da escola, que serve de quadra de esporte.

No Projeto Político Pedagógico da Escola, doravante PPP, consta como objetivo específico do Ensino Fundamental a seguinte diretriz norteadora da LDB: “desenvolver a capacidade de aprender tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Todavia, nesse mesmo projeto, encontramos

a seguinte afirmação: “a escola não dispõe de uma proposta específica para o Ensino Fundamental, por motivo de não terem sido repassadas as Diretrizes de Orientação” (PPP, 2007, s.p)¹⁷.

Isso nos levou à conclusão de que o PPP não cumpre o seu verdadeiro papel, que é tornar-se um documento representativo da identidade da escola, naquilo que se refere à sua atuação político-pedagógica. É mais um documento elaborado apenas para cumprir formalidades, uma vez que a escola não apresenta suas propostas educacionais pela falta de conhecimento e/ou de estudo da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte. Disso decorre uma série de implicações que comprometem um planejamento escolar articulado com os objetivos propostos para o ensino do Rio Grande do Norte, em especial, com os objetivos pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa.

Isso fica bastante latente quando o professor, ao ser indagado a respeito de como ele avaliava o ensino de Língua Portuguesa em sua escola, respondeu de maneira evasiva, declarando que “os profissionais são ótimos porque desenvolvem um trabalho maravilhoso, bem contextualizado, e por isso tem muita admiração pelos mesmos.”

Em outro momento, o professor declarou que “o critério para a escolha do livro didático foi motivado pela necessidade de melhorias na forma de ensinar.” Afirmou ainda que “o livro escolhido, “Linguagens” (Cereja - Cocchar), é mais bem contextualizado do que os outros, por isso ele e os demais professores resolveram adotá-lo.” Observamos que os critérios para a escolha do livro didático não são explicitados, o que nos permitiria, por exemplo, ter uma noção acerca dos objetivos focalizando o ensino de Língua Portuguesa naquela escola.

Pareceu-nos que não havia um trabalho articulado entre os professores daquela disciplina. Certamente, não havia um planejamento em que se discutiam quais conteúdos deveriam ser ministrados, quais metodologias e concepções de ensino deveriam ser adotadas. Ao longo do período de acompanhamento das aulas, jamais tomamos conhecimento de reuniões para esses fins.

Dos sujeitos participantes

Em cumprimento aos objetivos que traçamos para a realização desta pesquisa, visamos conhecer melhor os envolvidos – professor e alunos do 9º ano de XY – para que assim pudéssemos avaliar, de forma mais criteriosa, os resultados obtidos.

Além da entrevista feita ao professor, aplicamos um questionário aos alunos.

17 s.p = sem numeração de página

Ambos, entrevista e questionário, só foram aplicados após um período de observação em sala de aula, pois essa fase foi bastante importante para a elaboração das perguntas.

O professor

O professor é graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e há três anos concluiu uma pós-graduação *lato sensu* em Didática do Ensino de Língua Portuguesa. São vinte e dois anos em sala de aula, sempre lecionando Português aos adolescentes do ensino fundamental e médio. No período da realização desta pesquisa, estava trabalhando apenas com os três últimos anos do ensino fundamental, em cinco salas de aula, com uma média de quarenta alunos por sala. Além de atuar como professor, integrava o quadro de supervisores da referida escola, durante o turno matutino. Para desenvolver as duas funções, trabalhava sessenta horas semanais, o que correspondia a doze horas diárias, incluindo as horas destinadas às atividades extraclasse.

Quando constatamos as condições de trabalho desse professor, percebemos o quanto a forma de organização do sistema educacional brasileiro contribuiu para a efetivação de uma prática docente que deixa a desejar em muitos aspectos, principalmente na condução de um trabalho que valorize o ensino de língua materna a partir de conteúdos significativos para o aluno, pois isso exige do professor não apenas uma boa formação, mas também uma disponibilidade para o planejamento de aulas, para elaboração do material a ser utilizado, enfim, envolve uma série de ações que extrapolam o ambiente específico da sala de aula.

Se pensarmos esse fato relacionado à questão mais específica da produção de texto, veremos que o quadro é ainda mais agravante, pois como fazer, por exemplo, para atender às demandas de cada aluno, ou seja, propor um trabalho mais individualizado que venha a minimizar os problemas de escrita de cada um em particular quando se tem em média 200 alunos - como é o caso da maioria dos professores de língua portuguesa - 25 horas semanais, às vezes até 50 horas (no caso de duas cargas horárias), ou outras funções docentes, como por exemplo, a função de supervisor.

O trabalho com texto, na perspectiva da LI, requer muito do professor, devemos considerar que ele até tem a formação necessária, mas não a põe em prática devido a problemas em outros níveis aliados à situação da educação em geral, conforme citamos no parágrafo anterior.

Na entrevista que realizamos, disse-nos que era um apaixonado por regras gramaticais e, embora viesse se esforçando bastante para melhorar sua prática

docente, sentia dificuldades em trabalhar conforme as orientações propostas pelos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa, mesmo assim tentava seguir tais orientações no que fosse possível. No entanto, declarou que, talvez pelo seu purismo gramatical, considerasse os PCNs uma verdadeira subjetividade.

Nesse ponto, achamos relevante suscitarmos alguns questionamentos a partir da opinião do professor em relação aos PCNs, pois considerá-lo uma subjetividade é um posicionamento questionável, uma vez que permite a discussão sobre como o professor tem percebido as implicações políticas e ideológicas que estão norteadas a concepção de língua e de ensino abordada por esse documento.

Será que em sua fala podemos perceber que ele desconsidera toda uma proposta de ensino pautada por uma visão social da linguagem e dos sujeitos que a utilizam? Será que ele apóia o que tanto os PCNs criticam: o ensino tradicional, aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos; a excessiva artificialidade dos trabalhos de leitura e escrita; a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras; o uso do texto como pretexto para o ensino da Gramática; o preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades não padrão, etc.?

Conforme declarou ser um apaixonado por regras gramaticais e pelo que observamos nas aulas, julgamos que sua prática está mais próxima daquela concepção que prioriza o ensino prescritivo e normativo, baseado em regras e nomenclaturas gramaticais, em detrimento de uma concepção em que o cerne da questão passa a ser o domínio da competência textual para além dos limites escolares, visando à solução dos problemas cotidianos e o acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

Ainda na entrevista, comentou que a ausência de interesse dos alunos pelos conteúdos é a principal dificuldade encontrada em sua prática docente. Ele nos disse que talvez isso acontecesse porque “o tipo de aula ministrada podia não parecer interessante para os alunos pelo fato de estarem conectados com as tecnologias modernas, então por causa disso as aulas lhes parecessem ultrapassadas.” Outra alternativa apontada pelo professor para a falta de interesse dos alunos estaria relacionada à indiferença deles em relação aos conteúdos ministrados. A falta de infraestrutura na sala de aula, como por exemplo, a carência de recursos didáticos e audiovisuais, é também citada como obstáculo enfrentado pelo professor.

Ora, parece-nos bastante claro que a falta de conteúdos significativos e de uma metodologia mais inovadora, em que se utilizassem recursos midiáticos variados na sala de aula para envolver o aluno e fazê-lo acreditar que naquele espaço ele aprende coisas que servirão para a sua vida fora dos muros escolares, decorre da concepção de língua e de ensino adotada pelo professor.

Já frisamos em outros momentos que o insucesso dos alunos não está relacionado

à formação do professor, pois, conforme declara, a dificuldade de optar por uma prática mais inovadora está relacionada ao fato de ele gostar de ensinar gramática.

Durante todos esses anos, eu sempre dei mais preferência à gramática, visto que sou um apaixonado pelas regras gramaticais, tendo até sido rotulado, por alguns colegas, de purista. Entretanto, nos últimos anos, senti a necessidade de mudar e passei a executar um trabalho mais contextualizado, com leitura e produção de texto. Mesmo após ter lido autores maravilhosos como Marcos Bagno, Ernani Terra, José de Nicola, Ulysses Infante (os quais têm algumas obras mais contextualizadas) a minha grande paixão é por autores que enfatizam as normas gramaticais, como Luiz Antônio Sacconi, Francisco Platão Savioli, etc.

Em relação à atuação em sala de aula, o professor se encontrava bastante abalado devido a um problema de saúde que há dois anos vinha enfrentando: insuficiência cardíaca. Em tom de desabafo e desilusão, relatou-nos o seu problema da seguinte forma:

O maior desafio que eu encontro atualmente, pior do que o desinteresse dos alunos, é um problema de saúde que ora enfrento. Há dois anos detectei um problema sério, descobri que tenho insuficiência cardíaca. Mesmo seguindo todas as orientações médicas, eu sinto que a minha aptidão cardiorespiratória é muito fraca. A minha maior tristeza é que eu gostava de dar minhas aulas bem explicadas, falava alto, muitas vezes, todos os minutos da aula, e de uns dois anos até o presente momento, eu não consigo falar quinze minutos numa aula, pois falta fôlego, disposição e a voz fica baixando e desaparecendo, até não conseguir mais pronunciar uma palavra. Eis o maior desafio que, certamente, fui derrotado por ele.

O que nos comove é saber que esse profissional gostava do que fazia –mesmo quando sabemos que ele e a maioria dos professores da rede pública estadual e municipal tiveram e ainda têm que enfrentar os obstáculos da educação, sendo o principal deles os baixos salários – porém é consciente de que havia perdido a

paixão de ensinar devido a esse problema de saúde. E isso tem sido, ao que nos parece, um dos motivos cruciais para o professor não conseguir ministrar suas aulas com a mesma disposição de outrora e o resultado é o que presenciamos: pouco tempo para a exploração dos conteúdos, muito barulho, frequentes interrupções, desmotivação, etc.

Os alunos

Objetivando traçar um perfil dos alunos do 9º ano da escola XY, a partir dos dados coletados no questionário, para averiguar qual a relação desses alunos com a escrita, buscamos conhecer o universo social de suas famílias.

Dezenove alunos responderam ao questionário. Mais da metade deles morava em casa própria localizada nos bairros periféricos da cidade de Santa Cruz. Com exceção de um pai, professor aposentado, e uma mãe professora, os demais pais dos informantes desenvolviam atividades do tipo pedreiro, agricultor, motorista, entregador, empregada doméstica, comerciante etc., categorias profissionais, que, geralmente, são exercidas por pessoas com um baixo grau de escolaridade.

Esse dado foi comprovado quando constatamos que o nível de escolaridade dos pais dos alunos que responderam ao questionário é muito aquém do desejado, uma vez que apenas 36,84% cursaram até a 4ª série, 28,94% chegaram a concluir o antigo ensino fundamental e somente 10,5% terminaram o ensino médio. Apenas uma mãe cursou o nível superior (2,63%). Em relação aos 21,09% restantes, não obtivemos a informação do grau de escolaridade porque os alunos não souberam informar ou porque não quiseram.

Pelos dados percentuais, percebemos que a formação escolar desses pais pouco tem a contribuir para que o aluno possa vir a ter um estímulo extraescolar que viabilize um aprimoramento de sua escrita. Desse modo, a escola é a única responsável pelo aperfeiçoamento das habilidades de ler e de escrever.

Entretanto, esses alunos nos informaram que em casa mantinham contato com materiais escritos do tipo: revistas (10 alunos), histórias em quadrinhos (11), lendas (03), poemas (12), cartões (04), informes da escola (02), bíblias (10), jornais (05), romances (5), cartas (09), bilhetes (07), rótulos (08), material escolar (16), contos (03).

Triangulados os tipos de atividades manuais desenvolvidas pelos pais, o grau de escolaridade deles e a resposta dos alunos a respeito do contato com material impresso no contexto familiar, concluímos que mesmo que esses alunos costumassem ler realmente esses materiais escritos, ainda assim a participação dos pais, no

sentido de orientá-los ou ajudá-los no processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades lecto-escritoras, não acontece porque talvez lhes faltem algumas competências linguísticas que lhes dariam suporte para isso. Eles podem incentivar os filhos para a leitura, no entanto, ainda fica sob a total responsabilidade da escola desenvolver e aprimorar a produção escrita de seus filhos. Portanto, se a escola não cumpre esse papel, os resultados são o que temos visto nas avaliações escolares e nos exames nacionais.

Parece que a escola XY está longe de atender a esse requisito, pois quando os alunos foram indagados com que frequência escreviam e o que escreviam, responderam que escreviam sempre atividades escolares, melhor dizendo, exercícios. Pouquíssimos alunos acrescentaram, além das atividades escolares, alternativas do tipo: “coisas vivenciadas no dia-a-dia, músicas, carta, qualquer tipo de texto, tudo, narrativas fictícias, poemas e mensagem de celular”. Fica difícil desenvolver uma competência textual se a escola não promove atividades que possibilitem a esses alunos o contato com os modelos textuais que circulam na sociedade para que assim possam perceber como os diversos gêneros se estruturam através de estratégias, por exemplo, coesivas que garantam a unidade de sentido em um texto.

Quando foram solicitados a responder a questão 17 do questionário ¹⁸, quase todos, com exceção de quatro alunos, responderam que escreviam porque gostavam. Essa resposta é contrária à resposta do professor. Este acreditava que os alunos não gostavam de produzir textos, justificando que “eles acham desagradável, visto que se trata de um desafio onde requer muita leitura. Infelizmente, eles o fazem mais por obrigação. É evidente que existem alguns que gostam, mas é a minoria.”

A partir dessas afirmações, podemos refletir a respeito das seguintes questões: por que os alunos acham a leitura desagradável? Como tem sido sua experiência com a leitura na escola?

Sabemos que uma das coisas importantes para criarmos o hábito de ler é termos experiências que provoquem prazer, desejo. Ler, segundo Bellenger (1978, p.17), “é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parênteses do imaginário”. Mas quando é que isso acontece se sabemos que a prática de leitura na escola, salvo raras exceções, foi e ainda é marcada pela atividade difícil e árida de decifração de um código, de um sistema a partir de textos que, muitas vezes, nada tem com as vicissitudes da vida cotidiana.

Kleiman (2002, p. 16) se refere a esse fato quando lembra, por exemplo, que

18 Por que você escreve:

17.1 () escrevo porque gosto

17.2 () gosto de escrever, mas me sinto obrigado

17.3 () escrevo porque sou obrigado

“as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, ‘Dói o dedo do Didu’; a procura cansativa até os olhos arderem das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia (...)” ou a leitura em voz alta para avaliar se o aluno já decodifica as palavras. Nas séries mais avançadas, é a leitura silenciosa para se responder a questões interpretativas que marcam as atividades de leitura.

Realmente, superar essas experiências frustrantes é um desafio não só para o aluno, mas principalmente para a escola, para os professores que precisam buscar alternativas que apaguem essas experiências e construam um olhar novo para a leitura. Entretanto, sabemos que isso raramente acontece. Na sala do professor Sérgio, por exemplo, durante o período de nossa pesquisa, não presenciamos nenhuma aula que o foco tivesse sido a leitura.

Isso é preocupante quando temos a informação de que o professor Sérgio sabe que para produzir textos é preciso muita leitura e sabe também que os alunos não gostam de ler. Então por que não possibilitar estratégias que aproximem o aluno do universo da leitura? Recorremos à Kleimam (2002) para responder a essa questão. Ela indica que a necessidade da formação do professor em conhecimentos específicos na área de leitura é o caminho para se trabalhar com uma concepção alternativa de leitura.

Os alunos informaram, no questionário, que quando escreviam se preocupavam em observar se as palavras estavam escritas corretamente. Na verdade, ao analisarmos as produções desses alunos, verificamos que isso não acontecia. Do mesmo modo, outras respostas foram confrontadas com os textos coletados e verificamos que há contradição entre o dizer e o fazer, como por exemplo, revisar o texto.

Observamos que a única e mais importante preocupação dos alunos diz respeito à questão menos problemática de um texto se tomarmos como parâmetro a noção de que um texto cumpre seu papel quando atende aos propósitos comunicativos a que se destina. No entanto, entendemos a preocupação dos alunos quando lembramos que o foco do professor é o ensino de uma gramática prescritiva. Daí porque os outros aspectos foram desconsiderados pelos alunos, uma vez que havia uma cobrança do professor em relação à ortografia. Infelizmente, mesmo assim, ainda encontramos muitos problemas ortográficos nos textos desses alunos. Isso demonstra o quanto é inócua uma orientação textual que só privilegia os aspectos formais em detrimento dos aspectos pragmáticos e interacionais.

Sabemos o quanto é importante a revisão de um texto, porque é nessa etapa que cortamos os excessos, acrescentamos informações necessárias, observamos a ortografia, a pontuação, a sintaxe, o vocabulário, a adequação ao virtual leitor, etc. Mas, se o aluno já não se sente estimulado para escrever, então se dispor a revisar ou reescrever o texto é uma atividade bem mais difícil de ser realizada.

Em relação à prática do professor naquilo que concerne à produção de texto,

eles foram bastante contundentes, pois todos informaram, no questionário, que as observações feitas pelo professor sobre os textos produzidos por eles eram sempre realizadas de forma oral e que nunca foram solicitados a reescrever o texto.

Dar ao aluno o espaço para rever os problemas que foram citados pelo professor é permitir que ele adquira o hábito de refletir sobre a sua escrita, pois ouvir a opinião do leitor (mesmo que seja o professor) sobre o que escreveu e como escreveu estimula o aluno a redigir, pois ele se sente valorizado por que sabe que o professor leu o seu texto com o intuito de entendê-lo, e não apenas de atribuir uma nota.

A despeito das dificuldades para produzir textos escritos, fornecemos três alternativas no questionário: dificuldades com relação aos aspectos gramaticais, como a organização do texto, seus parágrafos e a relação entre eles (coesão e coerência) e com as ideias e informações a serem colocadas no texto. Em todas as alternativas, os alunos informaram ter dificuldades. Entretanto, ao serem solicitados a citar o que o professor poderia fazer para ajudá-los na produção de textos escritos, não souberam responder, talvez por desinteresse ou pelo fato de o professor não apontar de forma específica o tipo de problema que aparece em seu texto.

Por último, gostaríamos de esclarecer que, no início do ano letivo, 44 alunos foram matriculados neste 9º ano, mas nem sempre todos compareciam regularmente às aulas. Suas idades variavam entre 14 e 16 anos, sendo que a maioria estava na faixa etária entre 14 e 15 anos, idade compatível com a trajetória escolar para cursar o 9º ano do Ensino Fundamental. Do questionário aplicado, somente dezenove alunos responderam. Mas, pelo que pudemos perceber durante o processo de observação e contato com os alunos, o perfil dos que não responderam ao questionário é bem semelhante ao dos dezenove que responderam.

Dos procedimentos de análise e interpretação de dados

Para procedermos à análise e interpretação dos dados, estabelecemos os seguintes procedimentos:

a) separamos o *corpus* em três blocos, assim distribuídos: o primeiro bloco corresponde aos textos referentes à primeira solicitação; o segundo reporta-se aos textos da segunda solicitação e o terceiro agrupa os textos da última solicitação.

Como critério de agrupamento, também observamos a tipologia textual¹⁹, de modo que, para o primeiro bloco, predominou a narrativa e para os outros dois, a argumentativa;

b) realizamos a quantificação de cada fenômeno estudado (anáfora pronominal e repetição lexical) em todo o *corpus* e, em seguida, quantificamos por bloco a ocorrência de cada fenômeno, acompanhado de suas respectivas porcentagens;

c) somente em relação à anáfora pronominal, correlacionamos a quantidade de texto de cada bloco ao número percentual de ocorrência do fenômeno, também em cada bloco;

d) comparamos os resultados entre os blocos;

e) no caso específico da repetição lexical, quantificamos e comparamos as ocorrências do tipo de repetição em cada bloco;

f) com base nos resultados que obtivemos com esses procedimentos e com a análise do texto integral, buscamos responder às questões que foram suscitadas nesta investigação.

Em suma, o percurso descrito neste capítulo nos permitiu desenvolver a análise que será focalizada no próximo capítulo.

¹⁹Usamos o termo tipologia textual para nos referirmos às categorias textuais conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e o tipo conversacional (diálogo). Essas tipologias são “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas”, etc.” (MARCUSCHI, 2003 p. 22)

ANÁFORA PRONOMINAL E REPETIÇÃO LEXICAL EM TEXTOS DE ALUNOS DE 9º ANO

Convém lembrar, ainda, que o sentido calculado para o texto não decorre apenas do sentido de cada palavra isoladamente. Desde que uma palavra entra em um texto, passa a ser afetada pelos sentidos de outras que a precedem ou que a seguem, de maneira que nenhuma funciona isoladamente, solta, sem estar constituindo um nó com alguma outra. (ANTUNES, 2009, p. 95)

Destacamos que o princípio condutor da análise dos dados assentar-se-á na investigação de dois processos coesivos, a saber: a anáfora pronominal e a repetição lexical. Para a investigação da anáfora pronominal, acompanharemos Marcuschi e Koch (1998), Marcuschi (2000; 2005; 2008), Koch (2002), Antunes (2005) e Adam (2008); para a repetição, baseamo-nos em Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1997), Marcuschi (1992) e Antunes (2005).

Com o intuito de atender aos objetivos de nossa pesquisa, gostaríamos de esclarecer que para a quantificação das repetições, quanto ao aspecto da configuração, não estabelecemos diferenciação entre repetição lexical, sintagmática ou oracional, considerando, para efeito de análise, apenas as nomenclaturas literal e com variação. Quanto à colocação, seguimos a classificação padrão: contígua, próxima ou distante.

A anáfora pronominal e a continuidade de sentido em textos narrativos e argumentativos

De acordo com Antunes (2005, p. 86), “os pronomes constituem uma classe particular de expressões referenciais, isto é, de expressões pelas quais nós nos referimos às coisas e às pessoas”. Sua função, quando bem utilizados, é assegurar a cadeia referencial do texto, possibilitando a continuidade de sentido.

No bloco I, constituído de textos narrativos, o tipo de construção anafórica pronominal, com antecedente explícito, foi bastante recorrente em nove textos dos dez que o constituíam. Em apenas 01 texto, tivemos a ocorrência da anáfora pronominal sem antecedente explícito no cotexto. Mas, mesmo assim, verificamos que a função do pronome anafórico se manteve, isto é, foi semelhante aos textos em que havia o antecedente explícito.

Nesse tipo textual, uma das condições para se estabelecer a continuidade de sentido é a retomada de mesmo(s) referente(s), pois uma vez introduzida a entidade a ser referenciada – que, em nossa análise, trata-se de personagens ou pessoas – a sua retomada deverá ser feita por meio de um processo anafórico, de modo que

a reapresentação desse(s) referente(s) em outros pontos do enunciado será tida como elemento ‘dado’ e ‘conhecido’, porém a esse elemento dado, acrescentam-se informações novas e, com isso, a continuidade temática e a progressão textual ficam garantidas. Julgamos que a ocorrência desse fenômeno advém do fato de essa tipologia textual apresentar, como um dos elementos essenciais para a sua constituição, o personagem.

Vejamos a análise de um texto para demonstrar como isso acontece:

Exemplo 17:

Texto 04

01. Era uma vez uma menina chamada Carla ela gostava de um garoto o
02. garoto não dava a mínima para ela ela descobriu que gostava dele quando
03. via ele com outras garotas ela conheceu ele na sala de aula nesse tempo
04. ela estudava a 7ª série bom o garoto continuava com outras garotas e
05. nada de olhar para Carla e ai passou o ano de ele continuaram na mesma
06. escola só que em outra série a 8ª na 8ª vem novos amigos outros garotos
07. outro amor ai ela ficou gostando de outro garoto ficou afim dele ai
08. eu não posso contar o resto da história as aulas ainda não acabou

São ao todo 11 ocorrências de anáfora pronominal em T(04), formando 04 cadeias referenciais distribuídas da seguinte forma: a primeira traz o pronome ela retomando a expressão nominal a menina 06 vezes; a segunda, é formada pelo pronome ele que aparece 03 vezes - (incluindo dele) - estabelecendo correferência com o termo o garoto; a terceira, é constituída apenas pelo pronome ele que, mesmo sem a marcação de plural, podemos, pelo próprio contexto linguístico, atribuir a referência a Carla e ao garoto; a quarta, pelo pronome dele que reporta-se ao SN outro garoto.

Em todos esses casos, a anáfora pronominal é fiel e explícita no sentido atribuído por Adam (2008). Fiel por não acrescentar propriedades novas aos objetos referenciados e explícita por não apresentar problemas de identificação entre os termos anaforizados e anaforizantes.

Essas anáforas, embora não apresentem informações novas ao segmento referenciado, são elementos que mantêm em foco a continuidade referencial necessária para garantir a coesão textual, pois para se manter a continuidade da narrativa e a identificação das personagens ou pessoas presentes na trama, o mesmo termo deve ser retomado e a cada retomada novas informações são acrescentadas.

Nesse caso ilustrativo, a maior cadeia referencial é a que se reporta ao sintagma Carla, isso é um indício de que se trata do elemento principal sobre o qual se desenvolve a narrativa. A segunda cadeia referencial recai sobre o termo o garoto, elemento que gera o conflito da narrativa, sendo, pois, tão necessário quanto o primeiro para a construção da trama textual.

No exemplo seguinte, analisaremos a única ocorrência da anáfora pronominal sem antecedente explicitado no cotexto no bloco constituído por textos narrativos. Observamos que a ausência do referente textual não comprometeu a inteligibilidade do texto, provocou, apenas uma violação no seu nível estrutural que acabou exigindo do leitor mais trabalho mental para inferir o referente.

Exemplo 18:

Texto 01

Tema: Minha História

01. Essa história aconteceu comigo um tempo
02. atrás foi quando eu estava numa festa
03. de aniversário de uma amiga minha que
04. eu ó vi pela 1ª vez logo, fiquei nervosa
05. quando o meu coração desparou e eu percebo
06. que estava apaixonada assim que ele entrou
07. na festa, também vi que ele tinha
08. uma namorada e isso doeu bastante vi que
09. não tinha chance e fiquei quieta sem comentar
10. nada com ninguém, essa é a 1ª vez que eu
- 11.. falo isso para alguém e estou escrevendo
12. isso para você por que acho que você é
13. uma pessoa confiável, então eu estava, naquela
14. situação e quando eu olhei para ele percebe
15. que ela também estava olhando para mim
16. desconfiada abaixei a cabeça rápido e com-
17. segui desfarçar mais não foi por muito tem-
18. pó, ele veio até a minha mesa devagar e
19. percebi que ele também estava com vergonha
20. mais mesmo assim continuou vindo e derre-
21. pente me chamou para dançar eu aceitei,
22. é claro, mais quando estávamos ansando
23. a namorada dele veio e veio correndo cha-

24. mando para ir embora e ele foi, mais
25. eu acho que ele não gostou a reação dela
26. e no dia seguinte ele me ligou e marcamos
27. um encontro ele me disse que tinha
28. terminado com ela, então começamos
29. a namora, ele foi lá na minha casa e meu
30. pai permitio que nós namoracemos.
31. No começo foi as 10 maravilhas mais
32. depois ele me disse que “estava comigo só para
33. curtir” e voutou para os braços dela, eu me
34. sentir como a vida sem o ar que respira-
35. mos, sofri bastante naquele tempo mais
36. hoje posso dizer que eu sou uma pessoa super
37. feliz e agora encontrei outra pessoa que
38. gosto de verdade.

Em T(01), verificamos a ausência do referente da pró-forma nominal representado pelo pronome oblíquo “o” (linha 04). Em nenhuma parte do cotexto aparece a expressão nominal a que essa pró-forma faz remissão.

Esse tipo de pronome pessoal, geralmente, é utilizado em processos correferenciais em posições mais marcadas, exercendo função objetiva, como é o caso dessa ocorrência, típica de conceitos semi-ativos. No entanto, o referente não está explicitado no cotexto, mas isso não impede que se suceda, no desenrolar da narrativa, todo um processo de pronominalização responsável pela constituição de uma cadeia coesiva, uma vez que se atribuem diversos eventos a um mesmo ser, tais como: ele entrou, ele tinha, ele veio, ele estava, ele foi, ele não gostou, ele me ligou, ele me disse.

Esse processo é facilmente percebido pelo leitor, que realizará uma série de operações cognitivas que o conduzirá à construção de um referente para essas pró-formas (uma vez que não aparece na superfície textual nenhuma expressão que poderia ser o referente dessas pró-formas), acionado por pistas que lhe serão fornecidas pelo seu conhecimento linguístico e pelo seu conhecimento enciclopédico acerca da cena enunciativa descrita.

Dos dez textos analisados, observamos que a cadeia referencial é basicamente constituída por referenciadores pronominais de 3ª pessoa. Deste bloco, em apenas 01, no texto (07), encontramos problema na identificação do referente pronominal, pois há retomadas anafóricas pronominais em que concorrem, ao mesmo tempo, mais de um sintagma nominal para preencher potencialmente o elemento de referência, como veremos a seguir.

Exemplo 19:

Texto 07

1. Era uma vez um casal muito feliz, que tinha
2. filhos muito inteligente, João e Antônio, esses
3. filhos recebiam muito carinho e bastante amor
4. dos pais que se chamavam Maria e Joaquim.
5. Esse casal não era rico mas os estudos
6. dos filhos nunca faltava nada, ele sempre
7. trabalhava muito mas muito mesmo par os
8. filhos ser algo na vida
9. Eles moravam em uma favela onde
10. so morava pessoas que não era de se
11. confiar. até que um dia eles cresceram um
12. deles o Antônio virou um professor e o João,
13. a o João sim que viu trabalho, muito inte-
14. ligente mas não quis saber da vida.
15. Depois arranjou algumas amizades
16. que levou a ser um dos piores bandidos da região,
17. a policia o perseguiu muito por que ele era
18. muito perigoso. Ate que um dia ele ficou preso.
19. O coitado do pai e mãe dele sofreram
20. muito por que sabiam que lutavam muito para
21. criar ele, mas o seu pai tinha tanto amor
22. por ele que trabalhou, trabalhou muito para
23. tira o seu filho da cadeia. Tinha dia que
24. não tinha nem o que comer por que arastou
25. tudo que tinha para tirar o filho dele
26. da prisão.
27. Mas depois de tanto esforço ele pagou
28. a fiança e tirou o seu amado filho
29. da cadeia.
30. Resumindo a história no final de
31. tudo João virou um homem onesto e
32. trabalhador, depois ele se casou e teve
33. 1 filho chamado José e viveu feliz para
34. sempre, não só ele mas também o Antônio
35. que também se casou e viveu muito feliz
36. junto com os pais que ainda hoje são
37. muito orgulhosos pelo seu esforço e
38. amor aos filhos e ele viveu muito feliz.

Verificamos que em T(07) a concordância do anafórico (ele – linha 06) com o possível antecedente (esse casal – linha 05) não foi suficiente para resolver a anáfora, uma vez que a expressão “esse casal” já retoma os sintagmas “Maria e Joaquim” (linha 04). Assim, podemos interpretar que a expressão referencial tanto pode referir-se ao sintagma “esse casal” (linha 05) quanto pode retomar apenas “Joaquim” (linha 04).

No terceiro parágrafo, a situação é ainda mais complexa. A predicação dada à pró-forma “eles” (linha 09) permite que os seus antecedentes possam ser todos os participantes do evento narrado: os pais (Maria e Joaquim – linha 04) e os filhos (João e Antônio – linha 02) ou apenas faça remissão catafórica ao sintagma “os filhos” (linha 08) que aparece ao final do segundo parágrafo. Essa última opção parece ser a mais aceita, se levarmos em consideração que o contexto interpretativo nos faz inferir que os possíveis referentes sejam os filhos. Ademais, em seguida, aparecerá mais uma vez o pronome “eles” (linha 11), cuja predicação remete a João e Antônio.

Verificamos, ainda, o uso alternado dos pronomes ‘seu’ e ‘dele’ no quinto parágrafo, sendo que o uso do pronome ‘seu’ provoca dubiedade de sentido, uma vez que a instrução de conexão, contida no anafórico ‘seu’, tanto pode ser aplicada a ‘João’, quanto ao provável leitor do texto.

Mesmo com esses problemas de identificação de referentes, não podemos desconsiderar que a construção de sentido em um texto demanda de outros elementos que dizem respeito ao contexto de interpretação. De modo que, ainda nesses casos, atribuindo ao contexto interpretativo a missão de salvaguardar a função coesiva do pronome, podemos dizer que a continuidade e a progressão textual foram asseguradas pela anáfora pronominal.

Com relação ao segundo bloco, constituído de textos de base argumentativa, a anáfora pronominal com antecedente explícito no contexto aparece 11 vezes em apenas 05 textos. Diferente dos textos narrativos do primeiro bloco, aqui as cadeias coesivas com anáfora pronominal, com ou sem antecedente explícito, são bastante curtas. Entretanto, averiguamos que a anáfora pronominal com antecedente inferível ocorre 05 vezes mais que nos textos do primeiro bloco. A esse último dado, acreditamos que o fenômeno esteja mais presente nos textos de caráter argumentativo pelo fato de que, se nessas tipologias de base argumentativa a ocorrência de pronominalização em um mesmo texto foi menos frequente, como podemos constatar, a facilidade de construir uma situação ou uma âncora para uma pró-forma ocorre sem maiores dificuldades, uma vez que não são muitas as probabilidades de referenciação como acontece nas tipologias narrativas.

Aqui a função dos pronomes também foi a de assegurar a continuidade referencial. Não encontramos problemas para recuperar o referente mesmo quando ele não veio explícito na superfície textual. Neste caso, a identificação por inferência foi ativada por informações retiradas do próprio conteúdo textual ou de palavras que funcionaram como âncoras.

Exemplo 20:

Texto 22

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Na minha opinião ficar é ir para
3. a casa dos seus pais e
4. ficar conversando e depois sai
5. para tomar um sorvete e depois dar uns beijos
6. se já fizer muito tempo e se ela
7. quiser fazer sexo quando seus
8. pais forem dormir mais num lugar
9. especial. e por isso que eu não digo
10. que hoje em dia isso não é novidade.
11. 2º Dialogo
12. O que acontece com as coisas de hoje
13. elas sai de noite no horário de 9:00 horas
14. e vam procurar os vagabundos e vam se pros-
15. tituir nos becos e praças e boates e
16. mantem muitas relações sexuais e fazem
17. sexo de todo jeito e pega uma doen-
18. ça bom é isso que eu tenho para dizer
19. sim mais uma coisa sem falar nas drogas

Os elementos assinalados em T(22) permitem entender que, embora, os pronomes estejam desprovidos de referentes textuais, devemos reconstruí-los com base nas informações contidas no próprio texto. O ela assume a identidade de uma pessoa (mulher, garota, menina), diferente das outras mulheres, garotas e meninas que se prostituem com qualquer um. Inferimos que ela é certamente a namorada, enquanto que elas são prostitutas, garotas de programas. Essas duas identidades são baseadas em dois scripts de relacionamento: o de namoro e o de prostituição.

Exemplo 21:

Texto 29

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. – O que é ficar, ficar hoje em dia não é novidade porque a
3. maioria das vezes os jovens só querem beijar na boca nas

4. festas, ficar é só uma maneira para curtir uma diversão
5. porque ficar é uma coisa saudável hoje em dia ficar é como
6. se fosse uma droga todos jovens provam gostam e ficam
7. viciados. Hoje em dia não tem como viver sem ficar.
8. – O que elas fazem, ficam sem compromisso as vezes
9. esquecem de usar preservativo e acaba na gravidez. O que faz
10. a gravidez acaba com toda a juventude de uma jovem e também
11. quando esquecem o preservativo pode gerar doenças que também
12. pode acabar com uma vida
13. Eu não concordo porque o correto são as pessoas
14. se unirem pelos laços do amor Eterno e serem felizes
15. para sempre.

Em T(29), a forma pronominal *elas* está ancorada em várias palavras por exemplo: *jovens, preservativo, gravidez*. Facilmente, podemos inferir que esse pronome refere-se às mulheres, em especial, às adolescentes.

Observamos que a partir da introdução dos pronomes *elas* e *elas* em T(22) e em T(29), respectivamente, a continuidade referencial é mantida com a elipse desses pronomes, uma vez que as sequências oracionais que seguem posteriormente com verbos em 3ª pessoa retomam, em ambos os casos, o elemento pronominal facilmente identificado na estrutura de superfície.

Já nos textos do terceiro bloco, também constituído de textos de base argumentativa, todas as 21 anáforas pronominais trazem o referente explícito no contexto. Dos cinco textos em que aparece a anáfora pronominal, dois deles concentram a maior ocorrência desse fenômeno. São nove retomadas de um mesmo referente no texto de nº 34, e seis no texto de nº 39. Neste bloco, assim como nos demais a função da anáfora pronominal é manter a coesão textual, garantindo a continuidade de referencial. Ilustramos esse dado com a análise de T(31):

Exemplo 22:

Texto 31

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. O que eu achei de ***** foi que ele foi um professor muito bom e leal
3. no ano passado e neste ano que nós estamos ele e um professor que gosta de brincar
4. com os alunos ele não gosta de está chamando a atenção dos alunos mais

quando

5. ele vem chama a atenção dos alunos e porque ele não agüenta mais.
6. É eu fiquei muito triste por que eu venho vendo ele falar na sala s
7. de aula que ele so vai da aula este ano porque está doente eu espero
8. que ele fique bom para dar aula o ano que vem, eu não vou estar aqui
9. mais vem novos alunos para ele da aula.
10. Eu desejo um bom, feliz natal para o senhor *****.

Como se observa neste texto, a cadeia referencial estabelecida pela anáfora pronominal é responsável pela manutenção e progressão temáticas. A anáfora pronominal, fiel e explícita, desdobra-se numa tematização contínua que, mesmo sem alterar o estado do ser referenciado, permite a entrada de novas informações sobre esse ser.

De modo que a coesão fica assegurada pela anáfora pronominal que recobre o elemento referencial, pressupostamente conhecido, formando-se a cadeia referencial a que se reportam os elementos novos introduzidos, cujos elementos se constituem como informações que darão sustentabilidade à base argumentativa do texto.

Nesse primeiro momento da análise, identificamos, descrevemos e interpretamos as ocorrências das anáforas pronominais. Esse procedimento foi realizado em todos os textos pertencentes ao *corpus*, porém dada a impossibilidade de apresentarmos em uma dissertação as análises de todos os textos, mostraremos no quadro abaixo a quantidade total de anáforas pronominais encontradas no *corpus*, seguida pela quantidade em cada bloco de texto²⁰ e pela respectiva porcentagem.

QUADRO COMPARATIVO 01: anáfora nominal e anáfora pronominal:

Total de anáforas pronominais	Blocos	Quantidade	Percentual
-------------------------------	--------	------------	------------

²⁰Para efeito de análise, lembramos que decidimos agrupar o *corpus* em três blocos, sendo o primeiro referente aos textos predominantemente narrativos; o segundo e o terceiro aos textos de base argumentativa. Lembramos, ainda, que a opção em apresentar o *corpus* em blocos correspondeu à quantidade de solicitação que foram feitas pelo professor.

128	I	91	72%
	II	16	12%
	III	21	16%

Como podemos constatar, a maior ocorrência de anáforas pronominais se dá nos textos do primeiro bloco (textos narrativos). Se levarmos em consideração o fato de que o primeiro bloco é o que apresenta a menor quantidade de textos, conforme quadro abaixo, esse índice é bastante significativo.

QUADRO 03: percentual em relação à quantidade de textos que apresentam a anáfora pronominal:

Blocos	Quantidade de textos	Percentual de textos que apresentam anáfora pronominal
I	10	90%
II	20	40%
III	20	25%

Os dados nos revelaram que a opção dos alunos pela anáfora pronominal como recurso coesivo foi mais recorrente nos textos de caráter narrativo do que nos textos em que predominavam seqüências argumentativas. Acreditamos que isso esteja relacionado à própria estrutura das tipologias textuais, uma vez que a forma narrativa permite um maior índice de pronominalização, devido a um elemento básico de sua composição: o personagem – como já foi comentado em outro momento da análise – que por ser um elemento de referência, é retomado diversas vezes para a constituição da trama narrativa.

Averiguamos ainda que nos textos de orientação argumentativa, a pronominalização em 3ª pessoa teve sempre como referentes para as expressões pronominais, pessoas e não objeto; seguindo, portanto, a tendência dos textos narrativos: a de pronominalizar seres animados.

A posição e a função da repetição lexical e a sua relação com o tipo de texto

Nesta seção, buscaremos analisar o funcionamento coesivo das repetições na tessitura textual, verificando até que ponto o tipo de repetição pode prejudicar ou não a continuidade e a progressão temática. Desse modo, optamos por apresentar, primeiramente, a quantidade e o percentual das repetições do tipo literal e com variação (quanto ao aspecto da configuração), contígua, próxima e distante (quanto ao aspecto da colocação) e, em seguida, procedermos à análise dos dados e à divulgação dos resultados a que chegamos.

A presença da repetição contígua é praticamente irrelevante, pois empata em 4% tanto em sua manifestação literal ou com variação, sendo apenas 14 ocorrências em todo o *corpus* analisado, das quais transcreveremos uma passagem relativa a cada manifestação.

Exemplos 23:

Repetição literal contígua:

Texto 16

1º ficar pra mim é beijar archar uma menina e quando não da certo fica dando namoro e quando não fica, fica mesmo na amizade.

Exemplo 24:

Repetição com variação contígua:

Texto 25

Ficar não é novidade e um jato de ocorrência, e um jat que ocorre todos os dias porque esses jovens de hoje querem mais e beijar

Em relação à repetição próxima, registramos 256 ocorrências. É um número bastante significativo, levando-se em consideração que mais da metade das ocor-

rências de repetição se encontram nessa categoria. Em algumas situações, a R se encontra um pouco distante da M, mesmo assim é possível considerá-la como uma repetição próxima, uma vez que a temática não se rompe.

Exemplo 25:

Repetição literal próxima

Texto 27

Pra nós jovens não é novidade porque os jovens só querem ficar não querem compromisso.

Exemplo 26

Repetição com variação próxima

Texto 48

A verdade gostei muito pois achei muito legal para mim eu acho você um professor muito excelente pois gostari que você estivesse mim ensinando no estadual pra min você é um dos melhores professores.

Já no que concerne à repetição distanciada, o *corpus* analisado ofereceu noventa e nove ocorrências, sendo que o bloco 03 foi o que menos apresentou essa configuração.

Exemplos 27:

Repetição literal distante

Texto 04

Era uma vez uma menina chamada Carla ela gostava de um garoto o garoto não dava a mínima para ela ela descobriu que gostava dele quando via ele com outras garotas (...)

Exemplo 28:

Repetição com variação distante

Texto 27

Ficar pra mim é uma coisa muito importante por que pode ser um começo de um relacionamento começa munha aventura é acaba ficando serio.

A seguir apresentaremos as ocorrências da repetição, expondo a quantidade total de repetição literal e com variação encontrada no *corpus*.

QUADRO 04: ocorrência de repetição literal e com variação

Tipos de repetição	Subtipos	Quantidade	Percentual
Literal 210 (56%)	Contígua	08	4%
	Próxima	144	68%
	Distante	58	28%
Com variação 159 (43%)	Contígua	06	4%
	Próxima	112	70%
	Distante	41	26%

Como se constata pelos percentuais apresentados nos quadros acima, as repetições literais predominam com 56% das ocorrências, ou seja, mais da metade das ocorrências encontradas no *corpus*. Além disso, as mais frequentes entre as literais são as repetições próximas, com 68%. Entre as repetições com variação, são também as próximas que lideram com 70% das ocorrências.

Esse tipo de predominância no texto escrito é igual ao que Marcuschi (1992) encontrou no texto falado. Entretanto, verificamos em nossas análises, que, se no texto falado esse recurso é fundamental para se estabelecer as estratégias comunicativas de composição textual, no texto escrito nem sempre se pode atestar tal eficácia.

É o que, por exemplo, verificamos, principalmente, nos textos do bloco 02. Nestes, as repetições são, na maioria das vezes, meras repetições que atestam a

dificuldade do aluno para desenvolver a temática proposta. Vejamos um exemplo.

Exemplo 29:

Texto 12

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Fica na minha opinião não é novidade porque as pessoas
3. ficam mais, quase todas as meninas e meninos ficam e bom
4. bem a muito tem as pessoas já ficavam, porém ficar na
5. minha opinião não é novidade.
6. Hoje ficar as pessoas só querem se conhecer e não
7. tem mais romantisimos e nem querem compromisso
8. com ninguém, hoje as pessoas só pensam em fazer sexo e
9. nem usam preservativos e nem querem compromisso com ninguém e
10. so querem beixar na boca e transa e nem se importa de
11. cuida da propria saúde e o que acontece e gavideis na
12. adolescencia e falta de responsabilidade.
13. Eu não comcordo porque uma das coisas que a pessoa
14. tem que ter e responsabilidade e si a pessoa namora de verdade
15. q que reaumente que casar com a quela pessoa a repon-
16. sabilidade e fundamental. Porém eu não concordo com tudo
17. isso que acontece.

Em T(12) temos uma composição organizada em torno de três parágrafos que concentram repetições que não estabelecem uma função textual, no sentido de promover a progressão temática no intercurso de cada parágrafo.

Analisemos, por exemplo, no primeiro parágrafo, a repetição literal próxima “ficar na minha opinião não é novidade” (linha 4-5). Este é caso clássico de repetição que não engaja acréscimo ou ampliação ao que já vinha sendo dito anteriormente, pois o aluno inicia o texto já expondo a ideia de que ficar não é novidade, argumentando, em seguida, que isso decorre do fato de que “todos ficam”, “meninos e meninas ficam” e que “há muito tempo as pessoas já ficavam, portanto essa repetição é não-funcional, uma vez que em nada acrescenta ao texto.

O mesmo procedimento pode ser verificado com as repetições literais próximas “e nem querem compromisso com ninguém” na (linha 09) e “eu não concordo” na (linha 16).

Podemos melhor visualizar a quantidade e o percentual da repetição mais recorrente em termos de colocação em cada bloco de texto a partir dos quadros abaixo expostos.

QUADRO 05: ocorrência de repetição bloco I

BLOCO I			
Tipos de repetição	Subtipos	Quantidade	Percentual
R. Literal 75	contígua	02	2%
	próxima	50	67%
	distante	23	31%
R.c/variação 48	contígua	02	4%
	próxima	30	63%
	distante	16	33%

Constatamos que neste bloco a tendência é a mesma da quantificação total, ou seja, lideram a repetição literal e as 02 próximas.

Essa tendência também se manteve no bloco I e no bloco III, como veremos a seguir:

QUADRO 06: ocorrência de repetição bloco II

BLOCO II			
Tipos de repetição	Subtipos	Quantidade	Percentual
R. Literal 100	Contígua	08	8%
	Próxima	58	58%
	Distante	34	32%

BLOCO II			
R.c/variação 69	contígua	03	4%
	próxima	49	67%
	distante	20	29%

QUADRO 07: ocorrência de repetição bloco III

BLOCO III			
Tipos de repetição	Subtipos	Quantidade	Percentual
R. Literal 36	contígua	-----	-----
	próxima	33	92%
	distante	03	8%
R.c/variação 42	contígua	01	2%
	próxima	36	86%
	distante	05	12%

A predominância da repetição próxima é bastante relevante para os resultados de nossa análise, pois acreditamos que em alguns textos a alta incidência desse tipo de repetição esteja ligada à ausência de familiaridade com a temática proposta.

Como se sabe, as repetições próximas não ultrapassam o limite de um segmento temático. Essa classificação engloba, até mesmo, aquelas repetições que apresentaram um razoável distanciamento da matriz, mas que não rompem com a temática em foco.

Exemplo 30:

Texto 14

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. O ficar de hoje é só por diversão e não por amor,
3. ou seja, “ficar por ficar”.
4. As pessoas ficam só por ficar sem compromisso,
5. se ficar hoje, amanhã se ver, não olha nem pra
6. cara ou se falam cinicamente.
7. Por uma parte eu concordo e outra não à parte
8. que eu concordo é ficar sem compromisso porque

- 9. compromisso é tão difícil se ter... E a parte que eu
- 10. não concordo, é que não se deve ficar so ficar
- 11. e sim ficar pelo menos com um pouquinho de
- 12. amor.

Nesse texto, como em outros do *corpus* em estudo, o aspecto relativo à colocação, por exemplo, foi um dos fatores analisados no que diz respeito à expansão ou não do tema, pois verificamos que a não progressão do tema estava, possivelmente, relacionada à excessiva ocorrência de repetições em colocação próxima.

Em T(14), temos 05 matrizes para o fenômeno da repetição. Essas matrizes geram 10 repetições próximas, conforme descritas no quadro abaixo, nenhuma distante e nenhuma contígua.

QUADRO 08: ilustração de uma análise da geração de repetição próxima

Matriz (01) Ficar
R01 → ficar → literal próxima R01 → ficar → literal próxima R01 → ficar → literal próxima
Matriz (02) → ficar por ficar
R02 → ficam só por ficar → c/va próxima R02 → ficar so ficar → c/va próxima
Matriz (03) → sem compromisso
R03 → sem compromisso → literal próxima R03 → compromisso → c/va próxima
Matriz (04) → por uma parte eu concordo
R04 → a parte que eu concordo → c/va próxima R04 → a parte que eu não concordo → c/va próxima
Matriz (05) → amor
R05 → amor → literal próxima

Consideramos que um texto curto, composto de poucos vocábulos, como o exposto acima, apresenta um índice elevado de repetições que não contribuem para a expansão do tema, no sentido de atribuir novas informações a respeito do assunto.

Verificamos que em alguns textos do bloco II, do qual escolhemos T(14) para exemplificar as repetições próximas, embora funcionem coesivamente ao manter

a linearidade temática, não permitem um avanço relativo ao seu conteúdo informacional que gira em torno de uma única ideia: o ficar é uma diversão sem compromisso.

Como esse tipo de situação foi muito mais recorrente nos textos do bloco II, associamos esse fato ao grau de conhecimento da temática proposta. De acordo com o quadro abaixo, temos o seguinte:

QUADRO 09: relação das ocorrências da repetição próxima com a temática

Blocos textuais	Total de repetições	Repetições próximas	
		Quantidade	Porcentagem
I	123	80	65%
II	168	102	60%
III	78	69	88%

Em todos os três blocos, a repetição próxima acontece em mais de 50% do total das repetições. Pudemos constatar que esse tipo de repetição trouxe problemas para os textos do bloco II, como já comentamos. Relacionamos esse dado à dificuldade do aluno para desenvolver uma temática mais complexa, pois acreditamos que opinar sobre se ficar é ou não novidade exige um conhecimento mais especializado em relação a contar uma história ou tecer opinião sobre alguém que lhe é familiar, como é o caso do professor de português deles.

Quando o aluno tem conhecimento da temática, percebemos que os textos progredem. O contrário se dá quando a temática exige informações que não estão disponíveis no momento em que se realiza a materialização do texto escrito. O resultado disso é a mera repetição de informações que em nada acrescenta ao texto.

Portanto, defendemos que o acréscimo de novas informações está associado à manutenção de objetos-de-discurso pela via do fenômeno da repetição ou da anáfora pronominal. Nos textos do bloco I e III, foi mais fácil para o aluno acrescentar informações ao assunto proposto, uma vez que os objetos discursivos lhes eram mais conhecidos. Obviamente, a tarefa de produzir um texto é bem menos complexa quando temos algo a dizer sobre o que está sendo proposto, porém esse dizer não surge, necessariamente, no momento da feitura de uma redação, isto é, inicia-se quando consultamos, quando lemos ou pesquisamos tópicos atinentes à temática em questão para nos familiarizar com o assunto a ser tratado, principalmente quando nos propomos a realizar atividades verbais que exigem a nossa opinião, o nosso ponto de vista.

Daí por que entendemos que o conhecimento da temática seja um dos fatores,

entre outros, que assegura a progressão do texto escrito. Nesse caso, os alunos não tiveram acesso a informações suficientes para processar o desenrolar da temática proposta. Relembramos, também, que as atividades de produção, nesse contexto pesquisado, estavam pautadas por um direcionamento muito restrito e pontual, distante de uma proposta embasada na LT.

CONSIDERAÇÕES

O que se quer ressaltar é a conveniência de o professor levar o aluno a perceber que o sentido do que ele diz, a clareza com que o diz são elementos prioritariamente relevantes. (ANTUNES, 2003, p.164)

A partir da constatação de que a escola de ensino fundamental XY apresentava baixos índices no componente curricular Língua Portuguesa, buscamos realizar um estudo baseado em procedimentos etnográficos com o propósito de verificarmos um pouco mais de perto essa problemática vivenciada nesse espaço escolar, porém se fez necessário focalizar um aspecto do ensino de Língua Portuguesa dada à variedade de possibilidades existentes e das limitações que a pesquisa impõe, no sentido de se buscar um recorte sobre o objeto a ser investigado.

Assim sendo, decidimos nos centrar em um dos eixos trabalhados neste componente curricular: a produção escrita, tendo em vista que, a partir de 1970, passou-se a se discutir, no Brasil, novos conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse redimensionamento, o texto surge como o carro-chefe dos conteúdos de Língua Portuguesa, e mais precisamente por volta de 1980 “ganham força os estudos acerca da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual” (SEMTEC, 2006, p. 21).

Motivados por essas questões, estabelecemos e priorizamos um aspecto da produção escrita, lembrando que o pressuposto norteador dessa pesquisa foi o de que os alunos da escola campo de pesquisa chegavam ao ensino médio com muitas dificuldades para produzir os textos escritos e que por isso eram alvos de comentários dos professores, haja vista o que nos relatou a professora da escola de ensino médio PR.

Na entrevista, a professora relatou que há 15 anos trabalhava com os primeiros anos e que, realmente, cerca de 60% dos alunos matriculados nos primeiros anos são provenientes de XY. Declarou que eles, apesar de se expressarem melhor do que os alunos provenientes de outras escolas, ainda apresentavam em suas produções escritas dificuldades ortográficas e gramaticais, mas o principal problema era no aspecto relativo “à estrutura do texto, à organização e distribuição das ideias”.

Com base nesse relato, estabelecemos as questões e os objetivos de pesquisa e agora iremos tecer algumas considerações após as análises feitas.

Em relação à primeira questão de pesquisa, a análise deste *corpus* confirma a recorrência da anáfora pronominal e da repetição nas produções escritas dos alunos. Foram 128 ocorrências de anáfora pronominal e 369 repetições nos 50 textos pertencentes ao *corpus* desta pesquisa. Esse dado se apresenta como sendo um nú-

mero bastante significativo em relação à quantidade de textos analisados, pois nas análises que realizamos em cada texto, verificamos que foram esses os recursos de coesão mais utilizados pelos alunos na composição de suas redações.

Constatamos que as anáforas pronominais funcionaram como elementos de textualização ao garantirem a formação de cadeias referenciais no processo de reiteração de referentes designados no cotexto ou inferíveis no contexto interpretativo. Essas reiteraões promoveram a continuidade exigida para se obter a unidade de sentido tanto nos textos narrativos quanto nos textos argumentativos. Essa retomada referencial também promoveu a progressão do texto, na medida em que novas informações eram acrescentadas ao elemento referencial já conhecido.

Dos 50 textos analisados, em apenas 01 encontramos dificuldades para designar quem seria o antecedente do anafórico pronominal, porém, pelo contexto interpretativo, foi possível desfazer a ambiguidade instaurada inicialmente. Portanto, percebemos que os alunos apresentaram um bom nível de competência textual em relação ao uso do pronome de terceira pessoa ele/ela.

Em se tratando da repetição, já não podemos afirmar o mesmo: em vários textos pertencentes ao bloco II, observamos que a recorrência desse recurso coesivo não permitiu a progressão do texto em seu nível informacional conforme demonstramos nas análises. Entretanto, nos demais blocos, isso não ocorreu, ao contrário, a repetição possibilitou a condução e a progressão do tema.

Atribuimos tal fato à questão da temática proposta, isto é, se os alunos dominam a temática, se ela pertence ao seu universo de conhecimento, eles conseguem processar o texto, caso contrário, o texto não progride e nem apresenta unidade de sentido.

Respondida a primeira questão, passemos à segunda, a qual, lembramos, recai sobre as implicações que a recorrência desses fenômenos traz para a continuidade e a progressão temática.

Pelo material analisado, concluímos que a recorrência da anáfora pronominal e da repetição literal ou com variação foi determinante para estabelecer a unidade de sentido nos textos analisados. Embora os fenômenos tenham funcionado coesivamente – salvo as exceções já comentadas – promovendo a articulação entre continuidade e progressão temática, gostaríamos de tecer alguns comentários.

Primeiro, chamamos atenção para o fato de que a recorrência e o uso bem sucedido de um ou outro recurso coesivo estão diretamente relacionados às tipologias e aos contextos em que normalmente esses recursos venham a ocorrer. Por exemplo, verificamos que a anáfora pronominal foi bem mais recorrente em textos narrativos do que nos textos argumentativos.²¹ Quanto à repetição,

21 Os motivos que determinaram esse fato já foram comentados no capítulo referente à análise dos dados

esse dado é irrelevante, entretanto verificamos que ela foi textualmente funcional somente em contextos em que o aluno tinha conhecimento da temática.

Segundo, a excessiva recorrência desses fenômenos em um mesmo texto pode, eventualmente, minimizar o conteúdo informacional e engessar a forma pela qual ele se apresenta. Por exemplo, uma extensa cadeia referencial constituída basicamente por pronomes, como aconteceu com a maioria dos textos narrativos, também pode diminuir o grau de informatividade do texto, pois a anáfora pronominal, geralmente, não recategoriza o objeto referenciado.

Concernente à repetição, observamos que o uso excessivo, principalmente em colocação próxima, pode funcionar como um indicativo de que não se tinham conteúdos substanciais para favorecer o desenvolvimento da temática em foco e não como um recurso para processar a continuidade do núcleo temático na medida em que o texto progride.

Como esses dados foram pertinentes no material analisado, fomos levadas a deduzir que os estudantes das séries finais do ensino fundamental ainda desconheçam ou não saibam como utilizar outros recursos coesivos para promover a articulação das ideias em um texto e garantir a sua continuidade e progressão temática. Esse despreparo é a consequência de que a escola ainda não está priorizando a escrita como uma atividade significativa, basta recordarmos que nas aulas do professor Sérgio o foco de ensino ainda era a gramática, as atividades de leitura e escrita eram relegadas a um segundo plano.

Sabemos que inúmeras questões contribuem para que a atividade de produção textual seja uma eventualidade; entre elas, citamos a formação do professor, a desvalorização social e financeira do trabalho docente, as condições de trabalho do professor que muitas vezes não tem tempo para preparar aulas, para acompanhar o desenvolvimento individual do aluno, para ler e analisar com cuidado as produções escritas, pois lembramos que a carga horária de um professor de português é, em média, composta por 25 horas semanais, distribuída em 06 turmas, com no mínimo 40 alunos em cada turma.

Mesmo diante desse quadro, sugerimos que os professores:

- invistam mais em atividades de leitura, levando o aluno a perceber como os diversos modos de composição textual se organizam para que assim se aproprie desses modelos, observando como as categorias gramaticais funcionam na construção da tessitura textual, por exemplo, pedir para que os alunos observem o funcionamento dos diferentes tipos de conectores, seja de ordem sequencial ou referencial;
- propiciem o acesso à informação e aos dados que o aluno necessita para o desenvolvimento de alguma temática proposta através de atividades de pesquisa, de leitura, de entrevista, enfim de atividades que levem o aluno a ter contato com o conteúdo informacional necessário para a construção do texto;
- proponham orientações para a revisão coletiva de alguns textos escolhidos

entre os vários produzidos pela turma. Os critérios para a revisão podem ser discutidos com a turma e devem ser pensados em função dos objetivos e dos leitores para quem será dirigido tal evento de comunicação. Sugerimos que se observem desde questões mais formais, tais como: ortografia, pontuação, semântica, sintaxe, paragrafação, apresentação formal do texto, até questões de ordem mais pragmática, tais como: aspectos relativos à funcionalidade e intencionalidade, à adequação ao gênero, aos interlocutores envolvidos (quem produz e para quem produz), à situação social e ao suporte material em que o texto vai circular;

- após a correção coletiva de um dos textos produzidos para uma determinada atividade de produção textual, peça para que cada aluno observe se o texto produzido por ele (aluno) nesta atividade de produção precisa ser reescrito, levando-o a refletir que o texto é um processo de idas e vindas até que se chegue a uma unidade de sentido, formalmente bem construída;

- direcionem atividades focalizando os recursos coesivos, por exemplo: pedir para que os alunos substituam os conectores de um texto por outros que estabeleçam a mesma relação; eliminar os recursos coesivos de um texto e pedir para que os alunos tentem reproduzi-los, observando o cotexto e o contexto interpretativo;

- sugiram atividades de retextualização para que assim o aluno busque fazer as ‘correções’ necessárias, tornando o texto mais claro, adequando-o à situação linguística e verificando o atendimento à proposta da produção inicial.

Finalmente, acreditamos que esta pesquisa de fato venha a contribuir para que o professor possa repensar sua prática docente e perceber que os alunos produzem, de algum modo, textos com certo grau de coesão e coerência, o que lhes faltam são orientações específicas sobre como processar com mais eficácia os textos escritos; saber em que medida se deve ou não utilizar determinado(s) tipo(s) de recursos coesivos para se alcançar a pretendida continuidade e progressão temáticas; saber escolher entre tal ou qual recurso é mais adequado a certos tipos de composições; ter o acesso à informação e ter a oportunidade de que seus textos sejam lidos e vistos por outros e não, apenas, pelo professor para a obtenção de uma nota.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michele. A linguística textual: introdução à análise dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Leurquim. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irlandé. Aspectos da Coesão do Texto: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Editora Universitária, 1996.

_____. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadeste Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

BASTOS, L. K e MATTOS, M. A. A Produção escrita e a gramática. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BELLENGER, L. Os métodos de leitura. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual, In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). Introdução à lingüística. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. Introducción a la lingüística del texto. Tradução Sebastián Bonilla. Barcelona: Ariel 1997

BOGDAM, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria dos métodos. Tradução Maria João Alvarez et al. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL/SEMTEC. Orientações Curriculares do ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CHAFE, W. L. Inferring identifiability and accessibility. In. FRETHEIM, T. GUNDEL, J. K. (eds.) Reference and referent accessibility. Amsterdam : John Benjamins, 1995, p. 349-366.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas de coerência dos textos. In. GALVEZ, C. (org.) O texto : leitura e escrita. Campinas : Pontes, 1989.

COSTA VAL, M. da Graça. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991

GUIMARÃES, Elisa. Sintaxe e coesão no texto. In. VALENTE, André (Org.). Aulas de Português : perspectivas inovadoras. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. Cohesiona in English. London: Logman, 1976.

HANKS, William F. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução Anna Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato C. Rezende. São Paulo: Cortez, 2008.

ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. In. _____. A linguística e o ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAGAZZI-RODIRGUES, Suzy (Orgs.). Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006, p. 33-80.

KLEIMAM, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pobtes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Desvendando os segredos dos textos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A coesão textual. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LEMOES, Cláudia T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. In: Cadernos de pesquisa. Campinas, UNICAMP – IEL, n. 23, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: PRETI, Dino. (Org.). Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2000.

_____. Genêros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Anáfora direta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça;

MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Ana Christina (Orgs.) MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadeste Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. Referenciação e Discurso. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A repetição na língua falada: formas e funções. Tese apresentada ao Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para professor Titular em Linguística. Recife, 1992.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Anna Christina (Orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras (vol. 2). 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. Poesias completas. 4. Ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1986.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadeste Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização. Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadeste Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

OSAKABE, Hakira. Redação no vestibular: provas de argumentação. In: Cadernos de pesquisa, n. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

PAVEAU, M-A.; SARFATI, G-É. As grandes teorias da lingüística: da gramática

comparada à pragmática. Tradução de Maria do Rosário Gregolin (Coord.). São Carlos: Claraluz, 2006.

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Crise na linguagem, a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1916). Curso de Lingüística Geral. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1974.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. A relação entre os recursos lingüísticos de coesão e a variação de coerência. In: XIII Encontro Nacional da ANPOLL, 1998, Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/default.asp>. Acesso em: 20 dez. 2008.

ANEXOS

ANEXO A: Modelo do Questionário Aplicado aos Alunos

1) Nome do aluno (a): _____

2)

Idade: _____

3)

Série: _____

4) Cidade onde mora: _____

5)

Endereço: _____

6) Nome do pai ou do

responsável: _____

7) Profissão ou ocupação do pai ou do

responsável: _____

8) Local de trabalho do pai ou do

responsável: _____

9) Escolaridade do pai ou do

responsável: _____

10) Nome da mãe ou da

responsável: _____

11) Profissão ou ocupação da mãe ou da

responsável: _____

12) Local de trabalho da mãe ou da

responsável: _____

13) Escolaridade da mãe ou da

responsável: _____

14) Tipo de moradia:

a. () casa b. () apartamento

15) A moradia é:

a. () própria b. () cedida c. () alugada

16) Infraestrutura:

- a. () água b. () esgoto c. () energia
d. () coleta de lixo e. () telefone

17) Com que frequência você escreve?

- a. () nunca escrevo b. () sempre escrevo c. () escrevo raramente
d. () escrevo só quando solicitado

18) Por que você escreve?

- a. () escrevo porque gosto
b. () gosto de escrever, mas me sinto obrigado
c. () escrevo porque sou obrigado

19) O que você escreve?

20) Com quais materiais escritos você tem contato em casa:

- a. () Revista b. () Jornais
c. () Histórias em quadrinho d. () Contos
e. () Lendas f. () Romances
g. () Poemas h. () Cartas
i. () Cartões j. () Bilhetes
l. () Informes da escola m. () Rótulos de embalagem
n. () Bíblia o. () Material escolar

21. O que você costuma escrever?

- a. () Histórias de sua vida b. () Narrativas fictícias
c. () Receitas d. () Cartas
e. () Cartões f. () Mensagens de celular
g. () Bilhetes h. () Fatos bíblicos
i. () Atividades escolares
j. () Outros textos: () sim () não. Em caso afirmativo, cite-os:

22. Você costuma escrever para si mesmo? () sim () não. O que escreve?

23. Você escreve para outras pessoas? () sim () não

24. Quando você escreve para alguém, você se preocupa em observar como está escrevendo?

() sim () não. Por quê?

25. Quando você está produzindo um texto, você costuma:

- a. () ler sobre o assunto anteriormente;
- b. () colocar no papel tudo o que vem a sua cabeça;
- c. () após escrever as ideias iniciais, revisa o que colocou no texto;
- d. () não lê o texto, porque não houve tempo suficiente;
- e. () não lê o texto, porque acredita que já está bom;
- f. () faz todo esforço para rever o texto.

26. Quando o professor corrige os seus textos, ele faz comentários importantes para o aperfeiçoamento de sua escrita?

() sim () não () às vezes

27. Os comentários feitos pelo professor a respeito de seu texto são realizados:

- a. () quase sempre oralmente;
- b. () escritos no próprio texto;
- c. () não comenta;
- d. () apenas põe o visto;
- e. () não há produção de texto.

28. Quando o professor faz a “correção” de seu texto, ele pede para você reescrevê-lo?

- a. () nunca
- b. () frequentemente
- c. () algumas vezes
- d. () raramente

29. Quando você está produzindo um texto, suas principais dificuldades são:

- a. () com relação aos aspectos gramaticais;
- b. () com a organização do texto, seus parágrafos e a relação de coesão e coerência entre eles.

30. Mesmo tendo dificuldades de produzir textos escritos, você considera que seja importante dedicar-se em realizá-la? Por quê?

31. Que tipo de atividade, em sua opinião, o professor poderia aplicar para ajudá-lo na produção de textos escritos?

Agradeço bastante pelo seu empenho ao responder esse questionário. Obrigada

ANEXO B: Entrevista ao professor da escola campo de pesquisa

1. Nome: _____
2. Grau de escolaridade: _____
3. Séries em que leciona: _____
4. Quanto tempo faz que você trabalha em sala de aula? _____
5. Em média, quantos alunos você tem em cada classe? _____
6. Quantas aulas de Língua Portuguesa os alunos têm durante a semana? _____
7. E você, quantas horas-aula ministra por semana? _____
8. Como você ministra suas aulas? _____
9. O que é mais trabalhado em suas aulas? Gramática, leitura ou produção de texto? _____
10. Quanto tempo faz que você leciona no 9º ano? _____
11. Você utiliza algum livro didático? _____
12. Por que você escolheu esse livro? _____
13. Como é trabalhada a produção de texto nesse livro? _____
14. Você tem lido os PCNs? _____
15. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, você tem seguido as orientações dos PCNs? _____
16. Você tem participado de cursos para formação de professores (especialização, eventos etc.)? _____

17. Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa em sua escola? _____
18. Você gosta de ser professor? _____
19. Quais as dificuldades encontradas em sala de aula que dificultam o seu trabalho? _____
20. E fora da sala de aula? _____
21. Qual o maior desafio que você encontra na sua prática de sala de aula, atualmente? A que você atribui? _____
22. Como você avalia o desempenho dos alunos em relação à leitura e a escrita? _____
23. Você tem trabalhado a produção escrita? _____
24. Com que frequência? _____
25. Como você trabalha a produção escrita com os alunos? _____
26. Quais as dificuldades dos alunos para produzir textos? _____
27. Como você busca resolver essas dificuldades? _____
28. Você acredita que os alunos gostam de produzir textos? _____

Muito Obrigada. Sua participação é fundamental para o desenvolvimento de minha pesquisa.

ANEXO C - Entrevista à professora da escola de ensino médio PR.

1. Nome: _____
2. Grau de escolaridade: _____
3. Há quanto tempo você trabalha nessa escola? _____
4. E com os 1ºs anos? _____
5. Os alunos que vêm do 9º ano são, em sua maioria, originários de quais escolas? _____
6. De acordo com o que você respondeu, percebo que a escola ***** encaminha muitos alunos. A que isso é atribuído? _____
7. É do seu conhecimento que essa escola é a que apresentou os índices mais baixos no componente curricular Língua Portuguesa, divulgados pelo SAEB em 2005? _____
8. Você percebe alguma diferença, em termos de aprendizagem, desses alunos em relação aos demais? _____
9. Como você avalia o desempenho desses alunos em relação à produção textual? _____
-
10. Quais são as dificuldades que eles apresentam para produzir textos escritos? Você poderia citá-las e fazer um breve comentário? _____

Muito Obrigada. Sua participação é fundamental para o desenvolvimento de minha pesquisa.

ANEXO D: Textos produzidos pelos alunos

BLOCO I – 1ª solicitação - textos narrativos

TEXTO 01

Tema: Minha História

1. Essa história aconteceu comigo um tempo
2. atrás foi quando eu estava numa festa
3. de aniversário de uma amiga minha que
4. eu ó vi pela 1ª vez logo, fiquei nervosa
5. quando o meu coração desparou e eu percebe
6. que estava apaixonada assim que ele entrou
7. na festa, também vi que ele tinha
8. uma namorada e isso doeu bastante vi que
9. não tinha chance e fiquei quieta sem comentar
10. nada com ninguém, essa é a 1ª vez que eu
11. falo isso para alguém e estou escrevendo
12. isso para você por que acho que você é
13. uma pessoa confiável, então eu estava, naquela
14. situação e quando eu olhei para ele percebe
15. que ela também estava olhando para mim
16. desconfiada abaixei a cabeça rápido e com-
17. segui desfarçar mais não foi por muito tem-
18. pó, ele veio até a minha mesa devagar e
19. percebi que ele também estava com vergonha
20. mais mesmo assim continuou vindo e derre-
21. pente me chamou para dançar eu aceitei,

22. é claro, mais quando estávamos ansando
23. a namorada dele veio e veio correndo cha-
24. mando para ir embora e ele foi, mais
25. eu acho que ele não gostou a reação dela
26. e no dia seguinte ele me ligou e marcamos
27. um encontro ele me disse que tinha
28. terminado com ela, então começamos
29. a namora, ele foi lá na minha casa e meu
30. pai permitio que nós namoracemos.
31. No começo foi as 10 maravilhas mais
32. depois ele me disse que “estava comigo só para
33. curtir” e voutou para os braços dela, eu me
34. sentir como a vida sem o ar que respira-
35. mos, sofri bastante naquele tempo mais
36. hoje posso dizer que eu sou uma pessoa super
37. feliz e agora encontrei outra pessoa que
38. gosto de verdade.

TEXTO 02

1. Era décima segunda volta pela
2. pista de dança naquele sábado. Pass-
3. ria novamente em frente á mesa on-
4. de Patrícia esta sentada. O coração
5. pula dentro do peito. tenha de conseguir
6. tirá-la para dançar. As pernas bom-
7. os. A respiração curta. sou mesmo
8. um idiota infeliz. Chamar uma me-
9. nina para dançar, qual é o problema?

10. Ela está louca pra que eu faça
11. isso. fica olhando pra mim daquele
12. jeito. mas a minha voz é fina. Não,
13. não precisa falar nada, estúpido.
14. o fato é que ela estava com o coração
15. pulando no peito.

TEXTO 03

1. Era uma vez um garoto chamado Luiz ele era
2. um garoto apaixonado por uma amiga minha.
3. mais ela não estava nem aí para ele ela gostava
4. de um dos seus amigos ele pensou que era
5. dele que ela gostava, so fazia enganar Luiz,
6. então o tempo foi se passando e cada vez Luiz
7. mais apaixonado ficava, chegou um certo dia
8. que Luiz já não agüentava mais então ele
9. chegou para ela e falou que estava apaixonado
10. por ela, então ela olhou para ele e falou ,
11. me desculpe Luiz mais eu tenho você apenas
12. como um amigo, mais ele não deixou de amá-la,
13. até que um dia ela percebeu que amigo de
14. Luiz não gostava dela e percebeu que Luiz estava
15. sofrendo muito por causa disso então resolveu
16. tentar amá-lo o tempo passou e este gostar virou
17. paixão e ela foi procura-lo e perguntou se ele
18. ainda a amava ele disse que sim e então começaram
19. a namorar e hoje em dia vivem felizes.

TEXTO 04

1. Era uma vez uma menina chamada Carla ela
2. gostava de um garoto o garoto não dava a mínima
3. para ela ela descobriu que gostava dele quando
4. via ele com outras gaotas e nada de olhar para
5. Carla e aí passou o ano de ele continuaram
6. estudando na mesma escola so que em
7. outra série a 8ª na 8ª vem nvos amigos
8. outro garoto ficou afim dele ai eu
9. não posso contar o resto da história as
10. aulas ainda não acabou.

TEXTO 05

1. Era uma vez um menino chamado João
2. e ele tinha um sonho de ser
3. jogador de futebol mais ele não condi-
4. ções para comprar os materiais de um
5. jogador de futebol os pais deles não
6. trabalhava viviam de esmolos ai foi
7. um dia um cara viu ele jogando
8. futebol e o cara levou ele para jogar no
9. time ai ele chegou o cara comprou os
10. materiais para ele jogar. hoje ele tá no
11. time de futebol e os pais deles arranjaro
12. um emprego bom para manter a família
13. e hoje eles são felizes em consegue
14. realizar o sonho do filho deles.

TEXTO 06

1. O meu nome é
2. João todos os dias eu saio cedo
3. para trabalhar eu trabalho muito
4. mais. ao contrário do trabalho
5. o dinheiro que ganho é muito
6. pouco e só dá pra sustentatar
7. minha família
8. eu ganho muito pouco trabalha-
9. ndo muito enquanto os ricos trabalham
10. quase nada e ganham 1000 vezes
11. mais do que eu eu sou
12. um pobre trabalhador mais sou
13. onesto e isso é que vale onestidade
14. eu sou feliz por que ganho
15. pouco mais trabalhando e não
16. roubando. Como muitos que nem
17. tem o que fazer e nem procura
18. trabalhar onestamente como eu.
19. Além disso eu João nunca passei
20. fome e nem ando com minhas roupas rasgadas por que venho
21. de uma família de trabalhadores onestos.

TEXTO 07

1. Era uma vez um casal muito feliz, que tinha
2. 2 filhos muito inteligente, João e Antônio, esses
3. filhos recebiam muito carinho e bastante amor

4. dos pais que se chamavam Maria e Joaquim.
5. Esse casal não era rico mas os estudos
6. dos filhos nunca faltava nada, ele sempre
7. trabalhava muito mas muito mesmo par os
8. filhos ser algo na vida
9. Eles moravam em uma favela onde
10. so morava pessoas que não era de se
11. confiar. até que um dia eles cresceram um
12. deles o Antônio virou um professor e o João,
13. a o João sim que viu trabalho, muito inte-
14. ligente mas não quis saber da vida.
15. Depois arranjou algumas amizades
16. que levou a ser um dos piores bandidos da região,
17. a policia o perseguiu muito por qur ele era
18. muito perigoso. Ate que um dia ele ficou preso.
19. O coitado do pai e mãe dele sofreram
20. muito por que sabiam que lutavam muito para
21. criar ele, mas o seu pai tinha tanto amor
22. por ele que trabalhou, trabalhou muito para
23. tira o seu filho da cadeia. Tinha dia que
24. não tinha nem o que comer por que arastou
25. tudo que tinha para tirar o filho dele
26. da prisão.
27. Mas depois de tanto esforço ele pagou
28. a fiança e tirou o seu amado filho
29. da cadeia.
30. Resumindo a história no final de
31. tudo João virou um homem onesto e
32. trabalhador, depois ele se casou e teve

33. 1 filho chamado José e viveu feliz para
34. sempre, não só ele mas também o Antônio
35. que também se casou e viveu muito feliz
36. junto com os pais que ainda hoje são
37. muito orgulhosos pelo seu esforço e
38. amor aos filhos e ele viveu muito feliz.

TEXTO 08

1. Era uma vez um menino chamado Diogo e
2. seus colegas com um sonho a se realizar mais
3. numa noite de sexta Feira ele saio pra fariar
4. com o carro de seu pai, e o carro veio acapotar
5. e oatendimento Medico chegou derepente e a doto-
6. ura, chegou e disse Doutor chegou em garoto
7. Que seu carro veio a capotar, e o medico pergun-
8. tou, se a consulta era particular e Doutora
9. respondeu não Doutor no seu pouso não tem
10. nenhum dinheiro.
11. Quando o medico chegou em casa perguntou pelo
12. seu filho ninguém Queria falar, e ele saio ao
13. Destino do Hospital a medica amostrou o corpo
14. e o medico vil Que era deu filho, é amagoado
15. ele disse tou abandonando o meu carro por que o
16. meu filho veio Morres por falta do meu atendimento.

TEXTO 09

1. Era uma vez numa granja, a noite,
2. uma menina estava sozinha em sua
3. casa assistindo um filme de terror,
4. que de repente ela escutou o trinco da porta
5. da sala se mexer, ela ficou assu-
6. stada e esse negócio começou a bater
7. nas portas so ela ela escutava que
8. de repente ela sentiu um vulto pás-
9. sando por traz dela que quando Ela
10. olhou para traz era o irmão dela
11. que tinha acabado de chegar de
12. uma festa. FIM.

TEXTO 10

1. Era uma vez um menino chamado
2. João ele morava com os pais e seus
3. irmãos ele brincava com seus irmãos
4. lá fora de bola Quando de repente
5. Apareceu O homem misterioso e Rapitou João
6. e seus irmãos não puderam fazer nada
7. O rapitor levou o menino para uma
8. cabana velha esse rapitor era um velho entrigado
9. do pai de João, e não gostava do menino.
10. então rapitou só para fazer medo ao seu
11. inimigo.
12. Mas o pai de João descobriu

13. e foi a te lá na cabana e conseguiu
14. brigar e ganhar dos capangas do seu inimigo
15. e resga\tar João ao chegar em casa
16. com João os irmãos e João voltaram
17. a bricar e tudo terminou bem e todos
18. da fampilia de João ficaram feliz.

BLOCO I – 2ª solicitação - textos argumentativos

TEXTO 11

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Não tem nenhuma novidade porque antigamen
3. te as pessoas também ficava, só que era
4. diferente.
5. Ficar. É bem melhor que namoro, por que
6. ficar roza tudo. De bom. Ficamos sozinho
7. as escura podemos fazer, tudo que, você
8. imagina
9. Eu não tenho nada contra por que
10. nós temos mesmo é que se deverti.

TEXTO 12

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Fica na minha opinião não é novidade porque as pessoas
3. ficam mais, quase todos os meninas e meninos ficam e bom
4. bem a muito tem as pessoas já ficavam, porém ficar na

5. minha opinião não é novidade.
6. Hoje ficar as pessoas só querem se conhecer e não
7. tem mais romantisimos e nem querem compromisso
8. com ninguém, hoje as pessoas só pensam em fazer sexo e
9. nem usam preservativos e nem querem compromisso com ninguém e
10. so querem beijar na boca e transa e nem se importa de
11. cuida da propria saúde e o que acontece e gávideis na
12. adolescencia e falta de responsabilidade.
13. Eu não comcordo porque uma das coisas que a pessoa
14. tem que ter e responsabilidade e si a pessoa namora de verdad
15. q que reaumente que casar com a quela pessoa a repon-
16. sabilidade e fundamental. Porém eu não concordo com tudo
17. isso que acontece.

TEXTO 13

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Para mim “ficar” é mesmo novidade,
3. porque antigamente o ficar era em
4. casa onde quando dava nove
5. horas os pais queria que o rapaz fosse
6. embora por que era tarde e ia
7. eles dizia suja a imagem da
8. filha deles.
9. Já o ficar de hoje é
10. na maioria das vezes é em becos
11. onde acontece coisas muito
12. legais, hoje o ficar não é
13. mais ficar mais sim fazer xexo.

14. Mais tabom em quanto ta assim,
15. tenho pra mim que vai porar
16. muito mais, só tenho a dizer
17. a quem é pai tome cuidado com
18. suas filhas.

TEXTO 14

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. O ficar de hoje é só por diversão e não por amor
3. ou seja, “ficar por ficar”.
4. As pessoas ficam só por ficar sem compromisso,
5. Se ficar hoje, amanhã se ver, não olha nem pra
6. cara ou se falam cinicamente.
7. Por uma parte eu concordo e outra não à parte
8. que eu concordo é ficar sem compromisso porque
9. compromisso é tão difícil se ter... E a parte que eu
10. não concordo, é que não se deve ficar so ficar
11. e sim ficar pelo menos com um pouquinho de
12. amor.

TEXTO 15

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Acho que pra muita gente sim,
3. principalmente pra aqueles que nunca desfruta-
4. riam dessa vontade, que ao passar do tempo as
5. adolescentes vam querendo conhecer, principalmente
6. por ver suas colegas todas ficando com alguém e

7. ela só. Talvez por vergonha de enfrentar seu primeiro
8. beijo.
9. Não gosto de falar sobre minha vida
10. pessoal então prefiro ficar sem responder.
11. Eu concordo plenamente apesar de trazer
12. muitos riscos de pegar alguma doença que venha
13. ser transmitida por seu parceiro ou por você próprio,
14. é uma maneira talvez de nos sentirmos livre.
15. Uma das bactérias mais transmitidas pelo beijo
16. é a cárie.

TEXTO 16

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. 1º ficar pra min é beijar archar uma
3. menina e quando da certo fica dando
4. namoro e quando não fica, fica mesmo
5. na amizade.
6. Os homens mesmo aqueles tem dificuldade
7. de encontrar uma pessoa certa para fica
8. 2º as mulheres so faltam tirar a roupa
9. do hoemem e este negoço de fica no
10. beco fique logo em casa.
11. 3º hoje em dia eu concordo em ficar
12. com uma pessoa ou seja uma mulher
13. eu concordo hoje em dia por que é muito
14. gostoso beijar na boca.

TEXTO 17

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Ficar pra algumas pessoas e uma coisa sem compromisso
3. uma coisa assim so de malmento, mas ficar pra outras
4. pessoas é uma forma de expressar seus sentimentos
5. ficar pra mim é um namoro mas um namoro repetino
6. e certo que a muitas diferenças entre o anoro
7. e o ficar. Ficar = vida a uma coisa de malmento sem
8. compromisso, já o namoro = e um forma de amor
9. com mais compromisso. Mas voltando ao assunto
10. ficar pra mim já não e novidade por que e um
11. que pra mim já vem de longas datas
12. não é uma coisa de malmento.
13. Hoje no nosso mundo os índices de gravidez
14. precose e muito alto hoje mininas de 13 a
15. 14 anos já engravida com a menor tresponsabilida-
16. de, por isso o famoso ficar pra mim já não é
17. novidade.

TEXTO 18

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Ficar não é novidade antis mais ficar um
3. era relacionamento ou mais serto hoje
4. tem tem isso mais ficar pra e as pessoas
5. e um ficar coisa muito por feia ex:
6. a garoto a garota pega e leva um para hotel
7. uma para pozada ele so que faze-
8. ndo.

TEXTO 19

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. O ficar de hoje por uma parte
3. é bom e por outra é ruim
4. pelo que eu sei antigamente
5. as pessoas ficavam por amor
6. hoje em dia não é mais assim
7. as pessoas ficam por diversão.
8. Entre a maioria das pessoas
9. não há mais respeito a maioria
10. dos rapazes falam palavras vulgares
11. e na minha opinião isso é
12. uma baixaria a cada mil homens
13. se tira um romântico, educado,
14. gentil, cavalheiro e que sabe viver
15. a sua juventude com juízo e
16. a maioria não quer compromisso
17. ficam hoje e amanhã ninguém
18. mais lembra isso sem falar
19. que quando de mil homens tira
20. dez que querem compromisso
21. e desses dez nove traem
22. Conclusão: Eu acho que o amor
23. e o ramântismo nunca deve
24. sair de moda.

TEXTO 20

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Ficar não é novidade, porque muito
3. tempo atrás as pessoas já ficavam
4. só que no tempo de hoje ficar e
5. totalmente diferente porque a maioria
6. das pessoas não querem nada com
7. ninguém por isso algumas consequências
8. como transmissões de doenças,
9. gravidez indesejadas, por isso ficar
10. pra mim em alguns casos
11. eu não concordo porque quando
12. duas pessoas gostam não ficam
13. se casam para formar uma
14. familiar unidas que amam
15. para serem amadas.

TEXTO 21

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Para ficar temos que ter com
3. a cabeça no lugar, temos que usar
4. preservativo para não pegar doenças,
5. nem gravidez quando não *****
6. tem muitas doenças como a AIDS
7. pegar muita gravidez e várias
8. doenças como eu disse a AIDS,

9. eu não concordo com isso
10. por que e melhor as pessoas se
11. unirem pelo amor eterno e serem
12. felizes para sempre.

TEXTO 22

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Na minha opinião ficar é ir para
3. a casa dos seus pais e
4. ficar conversando e depois sai
5. para tomar um sorvete e depois dar uns beijos
6. se já fizer muito tempo e se ela
7. quiser fazer sexo quando seus
8. pais forem dormir mais num lugar
9. especial. e por isso que eu não digo
10. que hoje em dia isso não é novidade.
11. 2º Dialogo
12. O que acontece com as coisas de hoje
13. eles sai de noite no horário de 9:00 horas
14. e vam procurar os vagabundos e vam se pros-
15. tituir nos becos e praças e boates e
16. mantem muitas relações sexuais e fazem
17. sexo de todo jeito e pega uma doen-
18. ça bom é isso que eu tenho para dizer
19. sim mais uma coisa sem falar nas drogas.

TEXTO 23

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Não ficar não é novidade na verdade os
3. jovens hoje em dia soquerem ficar. Antiga-
4. mente já rolava esse assunto ficar.
5. bom tudo que a conte em ficar. Acha
6. que nada demais uns beijos uns
7. amãos se agarota não deixa nai
8. vai acontecer nada demais ficar hoje
9. é vap ti vup si rola alguma coisa
10. mais do que uma ficada tipo um
11. sentimento, alguma coisa forte pode
12. acontecer numa ficada ninguém sabe.
13. Concordo como eu disse vai ficando
14. se rola alguma coisa seria um
15. sentimento ai fudeu... é só curtir o
16. sentimento e a pessoa que trouxe esse
17. sentimento.

TEXTO 24

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Na minha opinião eu acho que ficar não é mais
3. novidade, por que antigamente as pessoas não fazia a
4. mesma coisa que hoje, elas se davam um beijo e depois
5. só conversavam e pronto, hoje não, hoje elas si
6. agarram, beijam muito e não querem saber de nada
7. a não ser ficar, que não é o mesmo que namorar.

8. E também elas não chamavam de ficar, chamavam
9. namorar como sempre.
10. Hoje é muito diferente na hora do beijo
11. a pessoa fica muito Assaíado e começa a beijar,
12. mas não é no rosto, e na boca mesmo, e não
13. é so ficar, e mais do que isso, e beijar na língua
14. no resto, no pescoço e sentir o prazer do que
15. e ficar ou namorar.
16. Eu acho que é muito legal e não
17. só eu mas todo mundo concorda e a melhor
18. coisa que o ser humano pode fazer em sua
19. vida se não for casado e claro, É também
20. e muito divertido nunca desanime quando você
21. estiver triste pegue uma garota é....

TEXTO 25

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Ficar não é novidade e um jato
3. de ocoportencia, e um jat que ocorre todos
4. os dias porque esses jovens de hoje querem
5. mais e beijar.
6. Ficar e se-encontrar e ir pro escurinho
7. e beijar na boca e chupar na língua se acariciar
8. e tirar a roupa se divertir e transar e etc.
9. Eu acho certo essa ação dos
10. jovens porque eles são muito novos e tem
11. mais e que se desenvolver e se divertir é isso
12. e muito legal OK??? Rei
13. Portanto essa é a minha opinião.

TEXTO 26

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. 1º) Ficar para mim não é muito importante.
3. ficar para mim é um relacionamento sem ser seguro.
4. 2º) Quando 2 casal começam a ficar, esse relacionamento
5. pode ser até alguns dia, mais tem uns casal que quando eles
6. estão gostando eles se adiantam, eles começam a namorar,
7. e até varios casos. Ficar não é uma coisa muinto impor-
8. tante, mais a um começo de um grande amor.
9. 3º) Eu concordo com a palavra Ficar, Ficar e uma,
10. coisa muito Boa. Isso é o começo de Amor a pri-
11. meira vista.

TEXTO 27

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Pra nós jovens não é novidade porque os jovens
3. só querem ficar não querem compromisso.
4. Ficar pra mim é uma coisa muito importante
5. por que pode ser um começo de um relacionamento
6. começa munha aventura é acaba ficando serio
7. como uma engravidéz indesejada pode acaba
8. em casamento indejado.
9. E os jovens começam a ficar muito cedo
10. principalmente as garotas perdendo a vergonha
11. de muito nova é era muitas garotas que
12. deixaram de estudar por causa de gravidez
13. e por causa do namorado.

TEXTO 28

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. Não porque quando uma pessoa vai ficar com outra
3. ela já tem ficado com muitas outras pessoas.
4. Quando as pessoas ficam elas fazem muitas
5. coisas como se beijarem se abraçarem se tocarem
6. e não é como um namoro é só uma
7. noite e não tem preocupação de no outro dia
8. ninguém no seu pé.
9. É bom ficar porque não se apega com
10. ninguém mais quando for ficar se previna
11. porque tem muitas pessoas que tem duensas.

TEXTO 29

1. Será que ficar é mesmo novidade?
2. – O que é ficar, ficar hoje em dia não é novidade porque a
3. maioria das vezes os jovens só querem beijar na boca nas
4. festas, ficar é só uma maneira para curtir uma diversão
5. porque ficar é uma coisa saudável hoje em dia ficar é como
6. se fosse uma droga todos jovens provam gostam e ficam
7. viciados. Hoje em dia não tem como viver sem ficar.
8. – O que elas fazem, ficam sem compromisso as vezes
9. esquecem de usar preservativo e acaba na gravidez. O que faz
10. a gravidez acaba com toda a juventude de uma jovem e também
11. quando esquecem o preservativo pode gerar doenças que também
12. pode acabar com uma vida
13. Eu não concordo porque o correto são as pessoas
14. se unirem pelos laços do amor Eterno e serem felizes
15. para sempre

BLOCO III – 3ª solicitação – Textos argumentativos

TEXTO 31

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. O que eu achei de ***** foi que ele foi um professor muito bom e leal
3. no ano passado e neste ano que nós estamos ele e um professor que gosta de brincar
4. com os alunos ele não gostade está chamando a atenção dos alunosmais quando
5. ele vem chama a atenção dos alunos e porque ele não agüenta mais.
6. É eu fiquei muito triste por que eu venho vendo ele falar na sala s
7. de aula que ele so vai da aula este ano porque está doente eu espero
8. que ele fique bom para dar aula o ano que vem, eu não vou estar aqui
9. mais vem novos alunos para ele da aula.
10. Eu desejo um bom, feliz natal para o senhor *****.

TEXTO 32

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Ei *****..... Eu odeio falsida-
3. de por isso eu vou ser sincera.
4. Você é o professor mais engraçado, mais
5. legal que eu conheci até a data
6. de hoje.
7. Tenho uma imensa admira-
8. ção por você, pois só um jovem
9. pode entender outro jovem.
10. Você sempre tem razão no
11. que fala. A sua aula é a mais
12. divertida e proveitosa dessa
13. escola.

14. Uma coisa que você sempre
15. me fez rir foram as histórias
16. de “Aline” hehehe....Era bem
17. engraçada.
18. Eu só digo uma coisa o
19. aluno que não aprender
20. português com você, pode
21. ter certeza, não aprende
22. com mais ninguém.

TEXTO (33)

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. *****! Você foi e sempre será
3. meu professor nota 10....
4. Você foi o meu melhor professor de “Português”
5. mais mesmo assim você sempre será
6. meu professor querido ta bom...
7. A gente conviveu esses 2 anos muito
8. feliz. Por que a gente aluno mereçe lhi dar o
9. Osca de o melhor professor de Português....
10. Mais você merece muito mais
11. Eu adoro você professor querido
12. Que Deus lhe der muitos anos de vida, amor,
13. fraternidade, Alegria, esperança, saúde, paz
14. etc.
15. Eu Jaqueline Bernardo da Silva vou estar
16. sempre feliz de ter um professor legal
17. e esse professor é você.....
18. Feliz natal

TEXTO 34

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. ***** achei o senhor um excelente professor
3. O senhor como professor de português é muito legal, educado
4. tratar bem todos os seus alunos é muito gentil mais os
5. alunos são teimosos e abusavam de sua boa vontade
6. por tanto o senhor era mais duro com eles mais queria
7. dizer que o senhor foi e ainda é um professor muito legal
8. e comportado tem suas muitas qualidades por isso que
9. o senhor e um Homem de caráter e de bom coração
10. Obrigado jovem, ou seja, ***** por ter sido esse
11. professor Moral.

TEXTO 35

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Você é um professor muito legal, muito
3. engraçado, muito inteligente. Espero que
4. você seja muito feliz nesse Natal
5. curta muito com sua mulher nesse
6. Natal. ***** as vezes você é mui-
7. to chato estressado mais eu em-
8. tendo que isso é por causa dos
9. alunos, mais assim mesmo você é
10. uma pessoa muito alegre, feliz.Vc
11. é, e sempre sera aquele professor muito
12. alegre e divertido essa é minha cin-
13. ceridade por você bom só.

TEXTO 36

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Eu achei que você foi um bom professor e que
3. deveria continuar ensinando aqui no *****
4. *****, você foi um bom professor
5. mais acima de tudo um bom Amigos
6. de todos nós alunos do *****
7. *****. Não só eu mais, Eu acho
8. que todos os alunos tenham e sempre
9. terem boas ou ótimas lembranças de
10. você como professor de Portugues
11. em 2007.

TEXTO 37

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Fala sobre ***** não é difícil ele com o professor é ótimo.
3. Um professor que sabe como ter a alegria sempre perto.
4. Nas aulas dele so tem alegria claro com ***** o rei.
5. E não podia fala mau dele pena que ele não vai
6. mas da aula. Mas vai está aqui. Na escola. Com a sua alegria
7. e bom humor. Que ele sempre seja assim, feliz,
8. alegre e acredito que ele não vai mudar
9. Obrigado ***** por essas aulas de alegria é
10. bom humor.

TEXTO 38

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Estou escrevendo para falar como amiga, não como aluna.

3. Se um dia eu passar por você é não sorrir,
4. Lembre-se que foi neste dia que mais
5. Precisei de um sorrir teu.
6. Faça da sua vida um jogo de futebol
7. dribre a tristeza, chute a saudade que
8. estarei na arquibancada torcendo por
9. você?
10. Eu adorei você como meu professor que
11. pena que só esse ano.
12. Não sei nem o que falar sobre
13. você porque você foi ótimo professor.
14. Realmente eu amei você com meu professor.

TEXTO 39

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Achei um professor eselente apesar de clhese direito
3. mais esse ano que eu pacei aqui de para colhece
4. apesar que você é uma pessoa umilde pratica que ajuda
5. quem está com uma dúvida mais foi um praser esta
6. um ano com você se eu podesse eu passava outro
7. ano. Para você um ano novo.

TEXTO 40

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. – Bom, ***** vou ser bem sincera de todos os
3. professores que já tive, você foi um dos que marcou
4. mesmo os meus estudod, um professor compreensivo,
5. Bom, alegre, simpático. Apesar das horas que você ficou
6. bravo com a turma mais isso acontece todos os

7. professores são assim. Bom o que lhe desejo um ano
8. cheio de Alegrias e que você seja sempre esse professor nota
9. 10 nunca mude você vai deixar lembranças em todos
10. os alunos pode ter certeza disso Obrigado pu tudoBJJJJJJJJ
11. Vc não é Hollyude + é puro sucesso, não é 51 +
12. é uma boa idieia, não é palito + é gente fina,
13. não é Relógio + é da hora, não é a Rede globo;
14. + é 100% de Audiência, não é coca-cola
15. + é emoção pra valer, não é minas Gerais
16. mais quem te onhece
17. Não te esquece jamais!!!

TEXTO 41

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Você é uma pessoa legal, amgo, professor
3. de alta qualidade e outras coisas e muito boas.
4. professor igual a você, nunca
5. mais na minha vida eu vou ter, porque
6. o seu conhecimento na area da língua portuguesa
7. é impressionante.
8. sempre seja esse professor que nunca
9. deixa o aluno na mão, você sempre está
10. lá ensinando o correto, revisando, corrigindo
11. as atividades e etc...
12. E é só isso que eu tenho pra dizer.
13. me desculpe dos aborrecimentos que eu li
14. dei. Tchau....

TEXTO 42

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. ***** eu acho você um professor muito legal
3. sincero espero que você continue assim um professor
4. legal muito bem Humorado que você seja bem
5. feliz. ***** você um cara muito amigo espero
6. que você seja um bom supervisor. ***** tenho um]
7. feliz Natal e um prospero ano novo.

TEXTO 43

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Eu ***** gostei muito de ser
3. aluna de um professor tão legal como
4. você, tanto como aluna como amiga.
5. Nunca tinha conhecido uma pe-
6. ssoa tão legal como você, *****
7. você é uma pessoa maravilhosa.
8. ***** espero que você seja
9. sempre essa pessoa maravilhosa
10. que é e que você seja muito feliz.
11. Que o menino Jesus lhe ilumine
12. e lhe abençoe.

TEXTO 44

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Eu acho que o senhor sem dúvida nenhuma e o melhor
3. professor da escola, pelo menos e o que eu acho.
4. ***** você é o melhor professor que eu já tive, e eu

5. estou falando a verdade, sim e claro que as vezes o senhor se
6. estrssou algumas vezes com a gente mais não importa o senhor
7. sempre vai ficar marcado para o melhor professor que eu já tive,
8. valeu ***** contini sempre do seu jeito que o senhor é.
9. Eu queria estudar mais um ano com você mais
10. nem tudo e do jeito que agente quer, agradeço muito
11. professor e que Deus derrame um mar de bencaos para
12. você, e também que o senhor melhore das doeças que
13. o senhor teve sofrendo.
14. Obrigado por tudo, sim desculpe por que eu chamei
15. você de senhor claro que você e jovem.
16. Valeu ***** , Feliz Natal e um
17. Bom ano novo.

TEXTO 45

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. É muito fácil falar de você ***** como professor de português,
3. Você é um dos professores que eu mais gosto, porque você é educado
4. e muito inteligente e meu amigo. Do ano passado para cá você mim
5. ensina português e de lá para cá eu não tem o que falar de você,
6. eu apenas desejo muita saúde, felicidade, egria é muita paz e tranqüilidade
7. e
8. união com sua família.
9. Vou sair dessa escola mas espero encontrar você ***** e nós conversar-
10. mos bastante, seja bastante feliz e obrigado por ser este ótimo professor e mim
11. descupe se eu falei algo errado que você não gostou, e um feliz natal e um
12. bom ano novo e seja muito feliz. Obrigado *****.

TEXTO 46

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. O meu professor de português que se chama ***** ,
3. é muito legal, uma pessoa ótima como professor e como pessoa .
4. Além de ensinar muito bem a matéria de português
5. ele é uma pessoa muito compreensiva, e têm muita paci-
6. ência dificilmente ele fica com raiva de alguém
7. sem duvida o meu professor é um dos melhores
8. professores de Santa Cruz.
9. ***** espero que você seja essa pessoa
10. muito legal que você sempre foi muitas felici-
11. dades e um bom fim de ano e feliz Natal.

TEXTO 47

1. O que você achou de mim como seu professor?
2. ***** eu não tenho nem o que dizer do
3. senhor porque se eu pudesse eu
4. ficava mais tempo nesta escola para aprender
5. com o senhor.
6. O senhor está pedindo somente a verdade
7. então a minha mais pura verdade é essa
8. Espero que o senhor seja muito
9. feliz.
10. Sim lembrando de uma coisa que
11. eu acho tão legal em você quando
12. você fica sangado e de repente o senhor
13. fica com bom humor.

TEXTO 48

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. A verdade gostei muito pois achei muito legal para
3. mim eu acho você um professor muito excelente
4. pois gostaria que você estivesse mim ensinando no Estadual
5. para mim você é um dos melhores professores.
6. Só não gosto de um negocio você só bota os meninos
7. para fora e não bota as meninas.

TEXTO 49

1. A falar de um professor desse vai ser
2. fácil, porque aprender com ele e a coisa]
3. mais fácil do mundo, ele explica bem os
4. assuntos, e divertido, e legal e espero que
5. encontre outros professores como ele.

TEXTO 50

1. O que você achou de mim como seu professor de português?
2. Foi um professor muito legal compreensivo
3. com todos os alunos como não se estresa
4. por besteira as vezes que fica nervoso com
5. alguns que não quer nada valeu por tudo
6. que você nos ensinou.



Disseminar as pesquisas que se realizam na pós-graduação é um privilégio de poucos, pois o espaço que se destina a esse tipo de publicação é ainda muito restrito no Brasil, principalmente, quando se trata de temas tão específicos como o deste livro. Entretanto, a especificidade do assunto abordado em Anáfora pronominal e repetição lexical não o torna menos importante, ao contrário, a autora rompe a barreira do silêncio e se junta às vozes que buscam dar visibilidade aos estudos sobre produção de textos em processo escolar.

Focalizando o funcionamento coesivo da anáfora pronominal e da repetição lexical na construção da trama textual em textos produzidos por alunos de uma escola da rede pública, descrevendo e apresentando os contextos de produção de tais textos, a autora traz respostas para questionamentos concernentes às produções textuais de alunos que estão concluindo o ensino fundamental e ainda sugere procedimentos didáticos que auxiliarão aos professores na tarefa de ensinar os seus alunos a produzir textos coesos e coerentes.

Enfim, o conteúdo deste livro se destina a quem esteja, de algum modo, interessado em questões pertinentes ao processo da escrita de textos, tais como: professores de língua portuguesa, alunos de pós-graduação em Linguística, Linguística Aplicada e áreas correlatas.