

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA  
FACULDADE DE LETRAS - FALE

SÍLVIA MARIA DA SILVA

**A REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

MACEIÓ  
2013

SÍLVIA MARIA DA SILVA

**A REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESTUDANTES DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos

MACEIÓ  
2013

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos**

S586r      Silva, Sílvia Maria da.  
              A referência em produções escritas de estudantes do ensino fundamental  
              : desafios e perspectivas / Sílvia Maria da Silva. – 2013.  
              102 f.

              Orientadora: Lúcia de Fátima Santos.  
              Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) –  
              Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-  
              Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2013.

              Bibliografia: f. 101-102.

              1. Referência. 2. Produção de textos. 3. Coesão e coerência. I. Título.

CDU: 800.852:82.08

## TERMO DE APROVAÇÃO

SÍLVIA MARIA DA SILVA

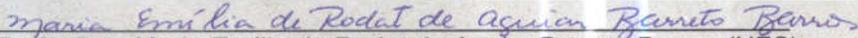
Título do trabalho: "O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS"

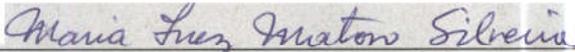
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

  
Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

  
Profa. Dra. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros (UFS)

  
Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

Maceió, 09 de abril de 2013.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força que me concedeu nos momentos em que achava que não ia mais conseguir.

A Lúcia (Lúcia de Fátima), pelo exemplo de compromisso e ética, pela paciência e compreensão nos momentos em que não pude cumprir as metas estabelecidas, e pela seriedade como orientou este trabalho.

Aos amigos que fiz durante essa caminhada (Lúcia, Sóstenes, Ana Paula, entre tantos outros) pelo incentivo, pelo carinho, por tudo.

Às Profas. Rita Souto e Inez Matoso, pelas importantes contribuições por ocasião da qualificação deste trabalho.

Aos meus professores da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em especial às profas. Iraci Nobre e Margarete, por lançarem as primeiras sementes para a realização deste trabalho.

Às pessoas amigas que estiveram, direta ou indiretamente, ao meu lado durante essa caminhada e que torceram e incentivaram a realização deste trabalho.

A minha amiga Ana Luísa, pela paciência de compartilhar todas as dúvidas e anseios desde o início deste projeto.

A minha família, pelo carinho, cumplicidade e incentivo incondicionais.

As minhas filhas que, mesmo sem compreender a importância de tal projeto, suportaram todas as minhas ausências.

A minha mãe, que apesar de não conhecer o segredo das letras, sempre foi à maior incentivadora e entusiasta desse trabalho.

À professora e aos estudantes que participaram desta pesquisa, possibilitando a concretização deste trabalho e as reflexões aqui apresentadas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), pelo financiamento deste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa situa-se na interface da Linguística Textual e Aplicada, adota uma perspectiva de cunho etnográfico e tem como objetivo geral refletir acerca da referenciação na produção escrita de estudantes do ensino fundamental, partindo da concepção de referência como atividade interacionista e discursiva, tomando como base as reflexões de Koch (2004, 2009, 2010) assim como de outros linguistas textuais. Nesse sentido, buscamos intelegibilidades para questões de escrita que sempre nos inquietaram como professores de Língua Portuguesa, tais como textos incoerentes e sem coesão. Os dados para esta investigação foram gerados em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Palmeira dos Índios, interior de Alagoas. Os textos analisados foram produzidos em dois momentos: um em 2011 e outro em 2012. A partir desse objetivo geral, tivemos como objetivos específicos: identificar os recursos de referenciação mais recorrentes nas produções e analisar as implicações das condições de produção para a escrita de textos adequados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que escolhemos o estudo de caso como procedimento metodológico.

Palavras-chave: Referenciação. Produção de Textos. Coesão e Coerência.

## **ABSTRACT**

This research is situated at the interface of applied linguistics and textual, adopts an ethnographic perspective and aims to reflect on the general mechanisms of reference in the writing of middle school students based on the reference design as interactional and discursive activity, taking based on the reflections of Koch ( 2004, 2009, 2010) as well as other textual linguistics. In this sense, we seek to intelligibilities issues of writing that always disturbed us as teachers of Portuguese, such as text incoherent and without cohesion. Data for this research were generated in a public school in the state schools, located in the town of Palmeira dos Índios, interior of Alagoas. The texts analyzed were produced in two stages: one in 2011 and another in 2012. From this general goal, we had the following objectives: to analyze the use of referential elements in the production of students, identify the most frequent referral mechanisms in yields and analyze the implications of production conditions for writing cohesive and coherent texts. This is a qualitative research, where we have chosen the case study as a methodological procedure.

**Keywords:** referentiation. Text production. Cohesion and coherence.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO, SUJEITO E REFERENCIAÇÃO</b> .....	12
1.1 A coesão textual .....	18
1.2 Da referência à referenciação .....	22
<b>2. COESÃO TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	30
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	43
3.1 Constituição do corpus.....	49
3.2 As propostas de produção.....	49
<b>4. UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES</b> .....	57
4.1 Produção 1 de Flávio .....	57
4.2 Produção 2 de Flávio .....	65
4.3 Produção 3 de Flávio .....	69
4.4 Produção 1 de Adriana .....	72
4.5 Produção 2 de Adriana .....	75
4.6 Produção 1 de Joyce .....	77
4.7 Produção 2 de Joyce .....	79
4.8 Produção 1 de Vilma .....	81
4.9 Produção 2 de Vilma .....	82
4.10 Produção 3 de Vilma .....	84
4.11 Produção 1 de Alice .....	85
4.12 Produção 2 de Alice .....	88
4.13 Produção 3 de Alice .....	89
4.14 Produção 1 de Luana .....	91
4.15 Produção 2 de Luana .....	93
4.16 Produção 3 de Luana .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b>	

<b>BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>102</b>
----------------------------	------------

## LISTA DE TEXTOS

<b>Texto 1</b> .....	48
<b>Texto 2</b> .....	48
<b>Texto 3</b> .....	49
<b>Texto 4</b> .....	50

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos intelegibilidades para questões de escrita que sempre nos inquietaram como professores de Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Fundamental. Durante nossa experiência em sala de aula, sempre nos interrogamos acerca do que faltava aos alunos para um bom desempenho na produção de textos escritos. Nas conversas com colegas que ministravam a mesma disciplina, tínhamos sempre muitos questionamentos: O que fazer para melhorar as dificuldades apresentadas nas produções dos estudantes? Por que, apesar de estudarem tanto as convenções da gramática normativa, os alunos continuam apresentando textos considerados inadequados? Será que o domínio da gramática contribui efetivamente para a melhoria dos textos escritos? Será que a questão é realmente a falta de interesse dos estudantes? Será que a culpa é dos professores que não dispõem de tempo suficiente para se preparar em razão de uma carga horária muito extensa e cansativa? Até que ponto os projetos que chegam às escolas por meio das secretarias estaduais e municipais podem contribuir para a formação de bons leitores e escritores? As explicações, não necessariamente respostas, sempre nos faltaram, quando não, chegavam de forma muito fragmentada por meio de cursos de formação que eram propostos de modo esporádico, segmentado e descontextualizado.

Nesse período de dúvidas e questionamentos, começamos a notar que um dos pontos que causava dificuldade na compreensão dos textos desses estudantes estava muito relacionado à forma como eles construíam o texto, especialmente a referenciação. Observamos que tal questão era um dos fatores que imprimia às produções sentidos outros, ambiguidades. As leituras de Koch (2004, 2009, 2010), entre outros linguistas textuais, nos ajudaram a compreender a referência em sua perspectiva interacionista/discursiva, que nos fez refletir acerca das noções de língua e sujeito, permitindo-nos uma compreensão dos fenômenos linguísticos que iam além da língua como código, nos fornecendo uma compreensão desta como um lugar de interação social em que os sentidos e a referência são co-construídos. Diante disso, nos deparamos com uma questão que consideramos pertinente: investigar/refletir sobre a referenciação nos textos desses alunos.

Para corresponder à tentativa de esclarecer essa questão, recorreremos à proposta metodológica adotada em Linguística Aplicada. Desse modo, foram definidos os rumos da investigação apresentada neste trabalho. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida na interface da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, cujo objetivo geral é refletir acerca da referenciação na produção escrita de estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental. Os textos analisados foram produzidos em dois momentos: um em 2011 e outro em 2012. Tais produções correspondem aos dois períodos em que acompanhamos com observações sistemáticas as aulas de Língua Portuguesa de duas turmas, a saber, 8º e 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Palmeira dos Índios. A partir desse objetivo geral, temos como objetivos específicos: identificar os recursos de referenciação mais recorrentes nas produções e analisar as implicações das condições de produção para a escrita de textos adequados.

Diante das nossas muitas inquietações acerca da temática em questão, nossa pesquisa foi direcionada pelas seguintes perguntas: Quais os recursos referenciais mais recorrentes nas produções dos estudantes? De que modo esses recursos contribuem para a construção de textos mais coerentes? Quais as implicações das condições de produção na construção de textos coerentes? Diante de tais indagações, nos reportamos às séries finais do Ensino Fundamental (8º/9º ano) a fim de proceder a nossa investigação.

Acompanhamos a mesma turma, em dois momentos. Inicialmente, no ano de 2011, quando cursavam o oitavo ano do ensino fundamental, e, posteriormente, no ano de 2012, quando se encontravam então no nono ano. A escolha dessas séries aconteceu pelo fato de acreditarmos que nesse período os alunos já estariam com maior maturidade no processo de leitura e de escrita. Os textos que constituíram o corpus de nossa pesquisa foram então elaborados por estudantes dessas séries durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas por uma professora formada em Letras e que atua numa escola pública da rede estadual de ensino.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, em que escolhemos o estudo de caso como procedimento metodológico. Acompanhamos as aulas dessa professora durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2011 e os meses de abril e maio de 2012. Nosso trabalho adota como referencial

teórico estudos de autores como Bakhtin (1979), Koch (2010, 2004, 2009) Marcuschi (2008), Mondada e Dubois (1995), Beaugrande & Dressler (1997), Halliday e Hasan (1976), entre outros.

A fim de organizar esse referencial, para que o trabalho adquirisse uma sequência temática coerente, estruturamos a dissertação em quatro capítulos. No primeiro, há uma discussão acerca das concepções de língua, texto, sujeito e referenciação, o que nos permite situar e definir o nosso objeto de análise. No segundo capítulo, realizamos uma discussão acerca da referenciação e o ensino de Língua Portuguesa. Como um dos focos de nosso trabalho é analisar as implicações das condições de produção dos textos, dedicamos esse capítulo às questões que permeiam essas condições de produção, ou seja, como vem acontecendo esse ensino no Brasil desde que foi instituída a Língua Portuguesa como disciplina até os dias atuais, a fim de refletirmos acerca dos possíveis entraves para a produção de textos, já que consideramos que as dificuldades nas produções também estão relacionadas a fatores do contexto dos estudantes. O terceiro capítulo versa sobre a metodologia adotada neste trabalho, e, por fim, no último capítulo, realizamos a análise das produções dos estudantes.

## 1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO, SUJEITO E REFERENCIAÇÃO.

Cumpramos frisar neste trabalho as concepções de língua, texto, sujeito e referenciação com a qual dialogamos, uma vez que somente a partir destas poderemos situar o nosso objeto de estudo em uma determinada concepção teórica, a fim de desenvolver as discussões acerca dos recursos de referenciação que são o foco principal do nosso trabalho. Ao longo das décadas, tem havido discussões sobre as concepções de língua e linguagem em teóricos como Saussure (1916), Bakhtin (1979), entre outros. Nesse sentido, algumas concepções de língua foram postuladas. Tais concepções surgiram quase sempre relacionadas às concepções de sujeito. Compartilhamos neste trabalho do ponto de vista de Bakhtin (1979, p.91), de que "a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta" e não como "um sistema de normas rígidas e imutáveis". Ou seja, o autor se contrapõe à visão de língua como objeto abstrato, vinculando-a ao seu contexto social. Tal concepção nos permite compreender que a língua está sempre em evolução, assim como o homem, sujeito que dela se apropria para "suas necessidades enunciativas concretas". De acordo com Bakhtin (1979, p.93,94), para o locutor:

O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível... essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreende-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.

Segundo o autor, a forma linguística adquire significado para o locutor apenas quando está atrelada a um contexto real e, desse modo, mais do que reconhecer a forma linguística, é importante compreender os sentidos que tal forma desencadeia nas mais variadas situações em que comparece. Poderíamos ilustrar tal fato com o texto a seguir, que faz parte do corpus desta pesquisa:

Prezado jornalista Carlos Lopes eu li sua reportagem do dia 08-04-12 e eu concordo com a sua reportagem, porque não foi a primeira nem a única vez que falta água muitas pessoas reclamam com essa falta. O injusto é que a água chega de madrugada para as pessoas aproveitarem apenas 1:00 pra

encher tudo, com a falta, muitas pessoas pegam a dos riachos para lavar prato, roupa e toma banho. etc.<sup>1</sup>

Observamos nesse trecho que a forma "muitas pessoas" ocorre duas vezes. Tal forma, do ponto de vista linguístico, sintático, é igual nos dois momentos em que ocorre. Entretanto, considerando o contexto, podemos afirmar que na primeira ocorrência refere-se a um grupo determinado de pessoas (no caso, refere-se apenas às pessoas que reclamam da falta de água) e que, na segunda, trata-se de outro grupo (remete às pessoas que buscam um meio para suprir a falta de água que podem ser ou não as mesmas pessoas que reclamam). Porém essas possibilidades de compreensão somente podem ser apreendidas pelo locutor diante de um contexto concreto, preciso, levando-se em consideração sua significação numa enunciação particular (BAKHTIN, 1979, p.94). Uma visão de língua centrada no código, num sistema de normas imutáveis e numa análise estritamente linguística não nos permitiria compreender, no trecho mencionado acima, a expressão **muitas pessoas** referindo-se a sujeitos diferenciados.

Diante disso, posicionamo-nos em consonância com Bakhtin (1979) no que se refere à língua como o lugar de interação, em que as formas linguísticas são construídas socialmente, em que cada forma é atualizada a cada momento em que comparece nessa corrente evolutiva. Ainda segundo este autor (1979, p. 96):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Ou seja, para o interlocutor o mais importante não é a forma linguística, sempre igual em si mesma, mas os significados que tal forma desperta a cada vez em que é utilizada. Percebemos as palavras revestidas de seus sentidos ideológicos, sempre de acordo com o contexto sócio-cultural em que estamos inseridos. É importante salientar que, segundo Bakhtin (1979), reagimos às palavras que produzem significados para nós. Essa reação corresponde a uma resposta ativa dos sujeitos. Nesse sentido, o autor evidencia a participação imprescindível do outro no processo de comunicação. Para Bakhtin (2003, p. 271), o ouvinte, no momento

<sup>1</sup> Esse texto faz parte do corpus desta pesquisa e foi transposto para este trabalho sem correções gramaticais.

em que compreende o significado do discurso, passa a ocupar em relação a ele uma posição responsiva ativa:

Concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

Nesse sentido, o autor postula o papel ativo do interlocutor no processo real de comunicação. O ouvinte não é passivo, ou seja, a partir do momento em que houve compreensão do discurso, o interlocutor vai reagir a esse significado, seja para ratificá-lo ou para se distanciar dele. Conforme o autor pontua, é uma ficção pensar num interlocutor passivo, até porque todo discurso faz parte de uma corrente ininterrupta de significados, e, nesse sentido, Bakhtin afirma que:

ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (Bakhtin, 2003, p.272).

Compreendemos, com o autor, que os sentidos são produzidos na interação, ou seja, eles são co-construídos pelos sujeitos em uma situação de troca que implica uma participação ativa dos interlocutores, conforme pontuado acima. No discurso escrito, a compreensão do sujeito responsivo ativo postulado por Bakhtin aponta para o fato de que sempre há um interlocutor, ou seja, esse discurso está sempre voltado para um público determinado.

Para Bakhtin (1979, p.33), a consciência individual é um fato sócio ideológico, e os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Nesse caso, o sujeito é um ser constituído socialmente, no momento de troca ou interação que envolve a participação ativa dos interlocutores. Segundo o autor, a palavra dirige-se sempre a um interlocutor, mesmo no discurso interior nos referimos a um interlocutor em potencial. Essa palavra, que está sempre voltada para um interlocutor, efetiva-se na sociedade de múltiplas formas, por meio de textos orais, escritos bem como de processos paralinguísticos tais como a imagem.

Nesse sentido, no que se refere ao texto, temos um terreno amplo de teorias que discutem o que se pode entender como texto e suas relações com o discurso. A Linguística Textual, que surgiu em meados da década de 1960, vem se dedicando a esse estudo e, ao longo das décadas, conceitua o que pode ser compreendido como texto. Koch (2004, p.12), uma das precursoras da Linguística textual no Brasil e um nome muito representativo nos estudos desenvolvidos nessa área em nosso país, sistematiza essas concepções do seguinte modo:

1. Texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. Texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. Texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. Texto como discurso "congelado" como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva)
6. Texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. Texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. Texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Essas várias concepções de texto fizeram parte de momentos muito pontuais de estudo e pesquisa da Linguística Textual, tais como o conceito de texto como frase complexa relacionado ao momento em que os estudiosos da língua, em sua maioria, estavam voltados para a análise transfrástica e/ ou a construção de gramáticas do texto (cf Koch, 2004, p. 12), por exemplo. Segundo essa mesma autora, desde a década de 1990, tem se destacado, cada vez mais, entre os estudiosos da Linguística Textual, a concepção de texto como lugar de interação, agora, porém, com uma grande influência sociocognitiva. Koch (2004, p. 14) pontua:

A partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor.

E é nessa perspectiva que esse trabalho está situado, a saber, na concepção de texto como lugar de interação e construção de sentidos. Os estudos acerca do texto e da sua tessitura, aliado a questões de ordem sociocognitiva, vêm ocupando

cada vez mais espaço, conforme dissemos anteriormente. Nesse sentido, o conceito de texto formulado por Beaugrande & Dressler (1997), tem sido tomado como referência para por muitos estudiosos da Linguística Textual. Para esses autores, "Um texto é um evento comunicativo que cumpre sete critérios de textualidade". Acerca dessa concepção de texto como "evento comunicativo", Marcuschi (2008, p. 81) tece uma série de considerações, quais sejam:

- (1) O texto é visto como um sistema de conexões entre vários processos, tais como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações.
- (2) O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e se torna, em geral, multimodal.
- (3) É um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução.
- (4) Compõe-se de processos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação; e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Considerando essas reflexões de Marcuschi, conceber o texto como "evento comunicativo", "interativo", implica compreender o texto sempre como uma coprodução, em que autor e leitor realizam papéis importantes na construção dos sentidos. Para Kleiman (2011, p.10) "a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Para a autora, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas, de objetivos e intenções, ou seja, o ato de compreender abrange a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo (cf, Kleiman, 2011, 13). Além disso, conforme afirma Marcuschi (2008, p.81), o texto também envolve aspectos linguísticos e não linguísticos que precisam ser considerados em sua multifuncionalidade. Uma vez que o texto é um construto que produz sentidos, cumpre frisar a sua estreita relação com o conceito de discurso. Quanto a essa questão, nos reportamos às considerações de Beaugrande & Dressler (1997, p. 9)<sup>2</sup>, com as quais dialogamos neste trabalho, a saber:

---

<sup>2</sup> se han dedicado muchas horas de discusión a La pasión inútil de establecer lãs supuestas diferencias existentes entre texto y discurso. Quien escribe estas líneas no tien noticia de ningún caso equiparable em otros âmbitos del conocimiento: ló que unos linguistas llaman texto es, precisamente, ló que otros denominan discurso y viceversa...los investigadores alemanes y holandeses que trabajaron, a principios de lós anos setenta, em La fundamentación científica de La linguística del texto, no disponían em sus propias lenguas de um concepto transparente de discurso, por ló que

Tem sido dedicadas muitas horas de discussão a fim de se estabelecer as supostas diferenças entre texto e discurso. O autor destas linhas não tem conhecimento de qualquer caso comparável em outras áreas de conhecimento: o que os linguistas chamam de texto é, precisamente, o que os outros chamam de discurso e vice-versa. Pesquisadores alemães e holandeses que trabalhavam no início dos anos setenta não dispunham, em suas línguas, de um conceito claro de discurso de modo que optaram por utilizar de maneira unânime o termo texto, que lhes era mais familiar, empregando discurso quando escreviam em inglês para se referirem a entidades marcadamente abstratas.

Desse modo, para Beaugrande & Dressler (1997, p. 9), as discussões que pretendem distinguir texto e discurso estão versando acerca de um falso problema terminológico. Texto e discurso, na perspectiva adotada por esses autores, são como as faces de uma mesma moeda, ou seja, texto é discurso. Para Marcuschi (2008, p.81), não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, o autor afirma:

Não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo. Também sua relação com o gênero deve ser bem entendida e não posta como se fosse algo muito diverso.

Explicitadas às noções de texto, língua e sujeito que tomamos como pressuposto teóricos para este trabalho dedicaremos a partir deste ponto, nossa atenção a particularidades acerca da tessitura do texto, tais como: que aspectos devem ser considerados para que o texto seja um todo veiculador de sentidos, ou, que critérios fazem do texto um texto? Para compreender tal questão, Beaugrande & Dressler (1997, p.12<sup>3</sup>) realizaram um estudo em que elencaram os principais fatores responsáveis pela textualidade. Os autores pontuam:

Qualquer texto terá de cumprir sete critérios (interligados através de restrições) e três princípios que regulam a comunicação textual. Dos sete critérios de textualidade, dois são do tipo linguístico (coesão e coerência), dois psicolinguísticos (intencionalidade e aceitabilidade), dois sociolinguísticos (contextualização e intertextualidade) e um do tipo computacional (informatividade)

---

optaron por utilizar de manera unánime el término texto , que les era más familiar, empleando discurso, cuando escribían en inglés, para referirse a una entidad marcadamente abstracta.

<sup>3</sup> cualquier texto há de cumplir siete normas (interrelacionadas entre si mediante restricciones) e três principios reguladores de la comunicación textual. De entre los siete criterios de textualidad aludidos, hay dos de tipo linguístico (cohesión y coherencia), dos psicolinguísticos (intencionalidad y aceptabilidad), dos sociolinguísticos (situacionalidad e intertextualidad) y uno de tipo computacional (informatividad);

Tais critérios, ou princípios, que possibilitam a tessitura do texto, são abordados recorrentemente nos trabalhos que tem o texto como objeto de pesquisa, tendo em vista sua relevância para o tema em questão. Em nossa pesquisa, elegemos o primeiro desses princípios como tema de investigação: a coesão textual. Desse modo, no subtópico a seguir abordaremos questões pertinentes a este tema de forma mais pontual, delimitando assim o nosso objeto de estudo.

### 1.1 A Coesão Textual

Para Beaugrande & Dressler (1997, p.12), a coesão diz respeito à maneira como as sequências que compõem a superfície textual estão conectadas entre si por meio de relações gramaticais como repetição, formas pronominais, elipse, e outros. Os autores (op. cit.) destacam que: "quando se usa o termo coesão se quer destacar, afinal de contas, a função que a sintaxe desempenha na comunicação". Para eles, trata-se de um fenômeno sintático que ocorre quando um elemento da frase, que não pode ser compreendido por si só, retoma um outro elemento, estabelecendo dependências "de ordem gramatical". Segundo esses autores, tal fenômeno contribui tanto para "estabilizar o sistema quanto para economizar esforço de processamento". Tais processos são assim elencados por eles: "repetição, repetição parcial, paralelismo, paráfrase, uso de pro-formas, elipse, tempo e aspecto verbais, conexão e entonação".

Halliday & Hasan (1976, apud Koch 2009, p.15-16) consideram que a coesão corresponde a "uma relação semântica entre os processos do texto que é realizada através do sistema léxico-gramatical". Koch (2009, p. 16) pontua que a coesão:

por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam "laço", "elo coesivo".

Dialogamos neste trabalho com a visão explicitada acima de que a coesão é um fenômeno semântico, ou seja, produz sentidos; realizados por meio do sistema léxico-gramatical. Halliday & Hasan (1976, apud Koch, 2009, p. 16), em seu estudo sobre os processos coesivos em Língua Inglesa, citaram como fatores de coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Segundo Koch (2009, p 17), tais autores consideram a coesão como uma condição necessária, mas

não suficiente, para a criação do texto. Tal posição vem sendo amplamente questionada por estudiosos da Linguística Textual, como, por exemplo, Marcuschi (2008, p. 104), para quem a coesão não é nem necessária nem suficiente, considerando o fato de que há textos destituídos de processos coesivos que formam um todo que produz sentido. Embora a coesão não seja condição "necessária nem suficiente" para a textualidade, tanto que há textos que produzem sentidos e não apresentam os processos coesivos, defendemos a ideia de que a coesão pode contribuir muito significativamente para essa construção dos sentidos no texto, fornecendo, inclusive, pistas ao leitor no que se refere a realizar ou concretizar seu dizer.

Sabemos que, para entender um texto totalmente destituído de tais elos coesivos, precisamos lançar mão de recursos outros, tais como inferências, a fim de compreender o texto. Nesse sentido, é interessante notar o texto Circuito Fechado, de Ricardo Ramos, veiculado por Marcuschi (2008, p.105) para ilustrar o fato de que há textos que não se utilizam de recursos coesivos. Vejamos:

#### Circuito Fechado

Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete, água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. (...)

Dentes, cabelos, um pouco do ouvido esquerdo e da visão. A memória intermediária, não a de muito longe nem a de ontem. Parentes, amigos, por morte, distância, desvio. Livros, de empréstimo, esquecimento e mudança. Mulheres também, com os seus temas. (...) Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês não, fica para o outro. (...)

Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que se desvalorizou, uma gaiola de passarinhos. Uma cicatriz de operação na barriga e mais cinco invisíveis, que doem quando chove. Uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos. Um envelope com fotografias, não aquele álbum. (...)<sup>4</sup>

Observamos que nesse texto o autor descreve cenas do cotidiano que aparentemente parecem não ter conexão entre si, tanto no que se refere aos elos ou processos coesivos quanto no que se refere à produção de sentidos. Um leitor

<sup>4</sup> Este fragmento foi veiculado por Marcuschi em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008, p.105) a fim de ilustrar o fato de existirem textos que veiculam sentidos mesmo sem o uso de processos coesivos.

imaturo, ou seja, que não tem muitas experiências com a leitura, nem conhecimentos partilhados e de mundo, dificilmente compreenderá tal texto. Nesse caso, não só a ausência de recursos coesivos como também o emprego de palavras que parecem ser de campos semânticos diferentes contribuem para que o leitor precise lançar mão de um esforço cognitivo maior no sentido de compreender o texto. Marcuschi (2008, p.105-106) pontua acerca desse texto:

O texto de Ricardo Ramos é uma prova de que a coesão superficial do texto não é necessária para a textualidade. Contudo, isso não significa que ela seja irrelevante. Note-se que, no caso de um texto assim, há um imenso investimento de conhecimentos partilhados que supre a ausência de outros critérios. Aqui a coesão é inferida a partir da coerência. Este não é um texto de configuração prototípica e certamente, em sala de aula, ele seria severamente corrigido e receberia nota baixa.

Observamos nesse trecho que o autor reconhece a relevância do uso dos processos coesivos para a construção dos sentidos nos textos e enfatiza que textos como esse, destituídos totalmente de elos coesivos não são muito comuns tampouco de fácil compreensão. Ou seja, embora se afirme a possibilidade da construção de textos destituídos de processos coesivos, o autor reconhece a importância destes para a coerência dos textos. Deste modo, observamos que leitores imaturos, que estão em um processo inicial de leitura e escrita terão dificuldades maiores de compreender os textos destituídos de elos coesivos, o que nos leva a afirmar que os processos de coesão exercem um papel primordial para a construção dos textos. Para Koch (2009, p.18), o uso de processos coesivos:

dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os processos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didático, expositivos, opinativos, por exemplo, - a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Conforme pontuado pela autora, o uso de processos coesivos exerce um papel extremamente importante em muitos tipos de texto, e o emprego inadequado de tais processos compromete sobremaneira a coerência. Cumpre destacar que entendemos a coerência e a coesão como fenômenos distintos, mas não opostos, um mais relacionado aos sentidos estabelecidos no texto e o outro, a coesão, como "dizendo respeito aos processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os processos que ocorrem na superfície textual" (Koch, 2009, p.18). Ou seja, a coesão contribui para a produção de sentidos no texto, e, desse modo, está estreitamente relacionada à noção de

coerência. Para Antunes (2005) a coesão ou continuidade que se vai estabelecendo entre os segmentos do texto é construída pelas relações semânticas entre os vários segmentos e tal relação semântica não é

*Uma questão apenas de superfície. Os termos se vão ligando em sequência exatamente porque se vão relacionando conceitualmente. É importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão. (ANTUNES, 2005, p. 50)*

De tal maneira, a coesão do texto, segundo Antunes (2005), não estabelece apenas os nexos que unem as subpartes desse texto mas também sinaliza, marca, em que estão esses nexos e quais os pontos que eles articulam, garantindo assim uma continuidade de sentidos, ou uma continuidade semântica. De tal forma, a coesão do texto está muito relacionada à coerência. Ainda segundo a autora, a coesão textual:

*Tem uma clara função mediadora, que sobressai, assim, como pista, que orienta, que indica a trilha do sentido e das intenções pretendidas. A coesão ultrapassa a mera ocorrência dos processos linguísticos na superfície do texto e está em íntima correlação com a coerência do texto. (ANTUNES, 2005, p.164)*

Desse modo, consideramos, assim como a autora, a coesão como um processo que possibilita o estabelecimento da coerência, de maneira que neste texto, em muitos momentos em que nos referimos à coesão, recuperamos a ideia de coerência.

Os mecanismos que possibilitam o estabelecimento da coesão, ou processos que funcionam no texto como elos para a orientação dos sentidos foram delimitados, por Halliday e Hasan (1976) em cinco, quais sejam:

- Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
- Substituição (nominal, verbal, frasal);
- Elipse (nominal, verbal, frasal);
- Conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa);
- Coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Nosso trabalho está dedicado, mais especificamente, ao estudo de um desses processos, a referência, definida por esses autores como os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Para eles, a referência pode ser a algum elemento que se encontra fora do texto, a que eles nomeiam "referência exofórica" como também pode se referir a itens muito específicos que

estão expressos no próprio texto, a qual os autores denominam "referência endofórica".

Koch (2009, p. 27) propõe uma reclassificação para tais processos coesivos, considerando a função destes na construção da textualidade. Desse modo, a autora propõe que se considerem não mais cinco processos, conforme Halliday e Hasan (1976, apud Koch, 2009) haviam pontuado, mas: "a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação)".

Neste trabalho, adotamos tal perspectiva, e, a partir daí, voltamo-nos para o estudo de uma dessas modalidades, a saber, a coesão remissiva ou referencial. Dedicaremos o subtópico seguinte ao estudo de aspectos específicos dessa modalidade.

### **1.1 Da Referência à Referenciação**

Vimos no subtópico anterior que a coesão trata-se de um entrelaçamento significativo entre as partes do texto e que a referência é uma das formas de se estabelecer tal coesão. A visão de referência adotada neste trabalho considera, assim como Koch (2009, p. 79), que referenciar é uma atividade discursiva e está relacionada à ideia de que a forma como vemos ou nomeamos o mundo do qual fazemos parte é uma visão muito particular, criada e alterada de acordo com o prisma social no qual estamos inseridos. Nesse sentido, a referência não vai corresponder exatamente a um objeto do mundo, mas a maneira como cada pessoa percebe tal objeto. Assim, quando falamos em referência, desse ponto de vista, estamos falando em objetos do discurso. Para a autora:

*A realidade é construída, mantida e alterada, não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos- de- discurso e não como objetos-do-mundo". (Koch, 2009, p.79)*

Considerar as "entidades" ou referentes como "objetos-do-discurso" e não "objetos-do-mundo" impõe a necessidade de compreendermos que a realidade, para cada ser humano, é regulada pelo entorno histórico, social e cultural no qual está

inserido. Essa posição implica em dizer que, no discurso, os objetos são ressignificados de acordo com a visão de mundo dos seus autores, nesse sentido, a realidade, é sempre uma (re) criação do sujeito. Nesse sentido, vejamos a maneira como dois poetas descreveram o Brasil. Embora ambos apresentem a mesma pátria, percebemos que cada um imprime sua visão de mundo sobre o país de origem.

Pátria minha  
 A minha pátria é como se não fosse, é íntima  
 Doçura e vontade de chorar; uma criança dormindo  
 É minha pátria. Por isso, no exílio  
 Assistindo dormir meu filho  
 Choro de saudades de minha pátria.

Se me perguntarem o que é minha pátria, direi:  
 Não sei. De fato, não sei  
 Como, por que e quando a minha pátria  
 Mas sei que a minha pátria é a luz, o sal e a água  
 Que elaboram e liquefazem a minha mágoa  
 Em longas lágrimas amargas.

Vontade de beijar os olhos de minha pátria  
 De niná-la, de passar-lhe a mão nos cabelos...  
 Vontade de mudar as cores do vestido (auriverde!) tão feias  
 De minha pátria, de minha pátria sem sapatos  
 E sem meias, pátria minha  
 Tão pobrinha!

[...]  
 Não te direi o nome, pátria minha  
 Teu nome é pátria amada, é patriazinha  
 Não rima com mãe gentil  
 Vives em mim como uma filha, que é  
 Uma ilha de ternura: a ilha  
 ,Brasil, talvez. (MORAES, 1998)

Observamos no poema a descrição de uma pátria abandonada, pobre, feia, sem sapatos. O poeta vê a pátria não como uma filha a qual ele tem vontade de ninar, acalantar. A pátria é apresentada como uma criança frágil, abandonada. Segundo o poeta, a pátria dele não rima com mãe gentil, ou seja, a visão de uma mãe que cuida, acolhe, para ele a pátria parece com a filha, a criança que precisa de proteção. Para o poeta a pátria, adorada, é apresentada como um lugar que sofre, provavelmente com problemas sociais e que precisa de cuidados. No poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, observamos uma pátria bela, exaltada pelo poeta. Vejamos:

Canção do exílio  
 Minha terra tem palmeiras,  
 Em que canta o sabiá;  
 As aves que aqui gorjeiam,

Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas tem mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra têm palmeiras,  
Em que canta o sabiá.

Minha terra têm primores,  
Que tais não encontro eu cá,  
Em cismar – sozinho, à noite –  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra têm palmeiras,  
Em que canta o sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Em que canta o sabiá. (DIAS, 1998)

A descrição da pátria de Gonçalves Dias demonstra uma grande admiração pelo país e o exalta como superior a qualquer outro lugar. Há aí uma pátria vista em seus melhores aspectos, ou seja, o poeta retrata um país superior. Encontramos nos dois poemas visões diferentes de uma mesma pátria, de um mesmo país, em momentos históricos diferentes. O poema de Gonçalves Dias foi escrito em 1843, pouco depois da Independência do Brasil. Nesse contexto, o poeta elogia e exalta a pátria amada como se não houvesse nela problemas enquanto Vinícius de Moraes, na década de 1950, retrata essa mesma pátria, independente; frágil, desprovida dos recursos necessários. Comparando os dois poemas, notamos que, de fato, ambos são construídos demonstrando a visão de mundo de cada produtor do texto, influenciado, obviamente, pelo momento histórico em que estavam inseridos quando produziram seus poemas. A maneira como cada um dos poetas construiu seu texto não corresponde necessariamente a uma visão objetiva do país que está sendo retratado, antes, trata-se de uma das maneiras possíveis de enxergar tal lugar. Nesse sentido, Koch (2009, p. 79) afirma, conforme citado anteriormente, que "construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural" construindo e alterando realidades. Daí a necessidade, conforme explicita a autora, de enxergarmos as entidades designadas como objetos de discurso e não como objetos de mundo.

De tal forma, interpretar uma expressão anafórica, dentro de um determinado contexto, consiste não simplesmente na identificação de um antecedente, mas, conforme explicita Koch (2009, p.81), "em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva". É uma operação de construção de sentidos, que vai além da superfície textual. Para a autora, assumir tal posição implica, necessariamente, ter outra visão de língua, ou seja:

uma noção de língua que não se esgota no código, nem seja concebida apenas como um sistema de comunicação que privilegia apenas o aspecto informacional ou ideacional. A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re) construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, usamos e manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, deste modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa. E é precisamente neste ponto que reside a ideia central de substituir a noção de referência pela noção de referenciação, tal como postulam Mondada e Dubois (1995).

A substituição da noção de referência pela de referenciação, tal como postulada por Mondada e Dubois (1995), impõe um olhar diferenciado para o texto/discurso, no sentido de entendermos que, mais que veicular uma informação qualquer, por exemplo, tal unidade representa um modo de ver o mundo, sob o prisma social, cultural, cognitivo, no qual estão envolvidos muito dinamicamente autor e leitor, uma vez que é nessa troca interacional que se constroem os sentidos do texto. Nessa construção, conforme Koch (2010) estão envolvidas várias estratégias de referenciação. São elas:

- Introdução (construção): um "objeto" até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse "objeto" saliente no modelo textual.
- Retomada (manutenção): um "objeto" já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco.
- Desfocalização: quando um novo objeto é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (stand by), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Quanto à primeira estratégia citada acima, a autora pontua que existem dois processos de introdução de tais referentes, aos quais ela designa como ativação ancorada, quando um objeto totalmente novo é introduzido no texto e ativação não ancorada, quando um objeto é introduzido no texto baseado "em associações

realizadas com processos já presentes no co-texto ou no contexto sociocognitivo". Cumpre frisar neste momento o que a autora entende por contexto e co-texto, uma vez que essas são noções de suma importância para os estudos de processos coesivos tais como o que realizamos neste trabalho.

Segundo a autora, por ocasião das análises transfrásticas (KOCH, 2004, p.32-33), o contexto estava relacionado mais especificamente ao que compreendemos hoje como co-texto, ou seja, aos segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo, entretanto, por ocasião da pragmática, a noção de contexto ampliou-se, passando a abranger, inicialmente, a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural.

Ainda segundo a autora, o contexto passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos. Ela afirma: "o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação" (KOCH, 2004, p.32), o que nos faz pensar em um contexto em que estão envolvidos a situação comunicativa, o entorno sócio-histórico-cultural e os sujeitos em processo de interação. Tal noção de contexto nos permite compreender um fenômeno linguístico em todas as suas nuances possibilitando um estudo bastante significativo de um determinado fenômeno.

Segundo essa autora (op. cit), entre as associações não-ancoradas, em que nos reportamos ao co-texto ou ao contexto a fim de compreender o fenômeno em estudo, estão os casos de anáforas indiretas e associativas, que ela define como:

*As anáforas indiretas caracterizam-se pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim, um elemento de relação que se pode denominar de âncora e que é decisivo para a interpretação;  
A anáfora associativa introduz um referente novo no texto, por meio da exploração de relações metonímicas, ou seja, todas aquelas em que um dos processos da relação pode ser considerado, de alguma forma, ingrediente do outro.*

Corroborando com o que pontua Koch (2004), Gonçalves (2007) afirma que a anáfora associativa explora relações de ingrediência em que estão incluídas não somente as associações metonímicas, mas também todas aquelas relações em que um dos processos pode ser considerado ingrediente do outro. Para ilustrar tal anáfora associativa, a autora mostra que 'as vitrines' podem ser consideradas como 'ingrediente' de shopping, ou seja, fazem parte desse contexto associativo. Quanto às anáforas indiretas, ainda segundo Gonçalves (2007), a relação estabelecida baseia-se em esquemas cognitivos e modelos mentais que são conhecidos pelo

interlocutor. Nesse caso, a autora usa como exemplo um trecho em que a forma pronominal 'eles' traz implícito o referente 'equipe médica'. De tal modo, podemos notar que as anáforas associativas e indiretas estão relacionadas ao contexto sócio-cognitivo, embora a primeira esteja baseada em relações de ingrediência e a segunda em esquemas cognitivos.

No caso da retomada, segunda estratégia citada pela autora, sua função é manter em foco um objeto previamente inserido no texto. Tal processo é o responsável pela formulação das cadeias referenciais que possibilitam a progressão referencial do texto. Tendo em vista que o objeto já foi previamente inserido no texto, tal progressão é realizada, segundo Koch (2010, p.131), "tanto por meio de recursos de ordem gramatical, como pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos, como por intermédio de recursos de ordem lexical (reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais)". De acordo com Biezus (2007) as expressões nominais desempenham um papel fundamental de ativação/reactivação na memória. A autora diz:

*Quando a ativação se dá a partir de processos já mencionados ou sugeridos no co-texto, as expressões nominais são ativadas na memória do interlocutor. Quando há uma recategorização ou refocalização do referente, elas tem função predicativa, pois trazem informação nova, e também mostram a avaliação do produtor do texto, pois as expressões anafóricas não são usadas somente para apontar um objeto-de-discurso, elas podem também modificá-lo. (Biezus, 2007, p. 8)*

Nesse sentido, observamos que as expressões nominais exercem um papel muito relevante na construção dos sentidos do texto, uma vez que são responsáveis pela introdução de processos novos como também recuperam processos já mencionados colocando-os novamente em foco. Além disso, as expressões nominais também desempenham um papel significativo no sentido de sumarizar ou encapsular informações. Ou seja, em muitas situações, conforme afirma Biezus (2007) 'as nominalizações funcionam como um sintagma resumidor de uma expressão dada anteriormente no texto encapsulando informações já mencionadas em uma expressão nominal'.

Ainda de acordo com Biezus (2007), as formas remissivas também desempenham um papel importante no sentido de que informam a sequência lógica da argumentações apresentadas pelo produtor do texto. Elas cumprem a função de introdução, mudança ou desvio de tópico e também de ligação entre tópicos

garantindo a continuidade lógica/semântica de cada informação nova que é 'acoplada' a uma antiga. A autora afirma:

Na retroação, as retomadas podem se efetuar pela utilização de um hiperônimo. Este, com função anafórica, retoma um termo pouco usual utilizando os conhecimentos do interlocutor para esclarecê-lo. (Biezus,2007, p.9)

Diante do exposto, notamos que a referenciação é uma estratégia de elaboração do discurso que revela opiniões, posições de modo que contribui para a construção da tessitura do texto, estabelecendo as amarrações necessárias a compreensão dos sentidos. Entretanto, quando não empregados adequadamente, tais processos de coesão podem trazer ao texto dificuldades capazes de comprometer o projeto de dizer do autor. Uma vez que consideramos, tal como pontuado anteriormente, a coesão como fator de suma importância para a construção dos sentidos do texto, ou seja, para sua coerência, notamos que o emprego adequado dos nexos ou elos que propiciam a coesão é muito importante para a produção textual.

Desse modo, consideramos relevante realizar uma investigação acerca de como os estudantes apresentam a referenciação em suas produções, uma vez que, conforme observamos nas considerações dos autores supracitados, os recursos coesivos contribuem de forma muito significativa para a construção da coerência dos textos.

No capítulo que segue, teceremos algumas considerações acerca do estudo da coesão textual na disciplina Língua Portuguesa, conforme já explicitamos na introdução deste trabalho. Como um dos nossos objetivos é analisar as implicações das condições de produção para a construção de textos coesos e coerentes, dedicamos esse capítulo às questões que permeiam essas condições de produção, ou seja, como vem acontecendo esse ensino no Brasil desde que foi instituída a Língua Portuguesa como disciplina até os dias atuais, a fim de refletirmos acerca dos possíveis entraves para a escrita de textos coesos e coerentes, já que consideramos que muitas das questões apontadas pelos professores de Português como dificuldades de escrita de seus alunos estão relacionadas a fatores do contexto dos estudantes, bem como a maneira como são ou não orientados durante o processo de produção de textos.

## 2.COESÃO TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Discutiremos neste capítulo a maneira como vem sendo abordada, em sala de aula, o ensino da coesão textual. Nossa discussão será embasada em alguns trabalhos já desenvolvidos acerca do tema, tais como Salces (2000), Buin (2006), Bastos (1984), bem como em nosso próprio trabalho de pesquisa, em que verificamos, através de observação das aulas, como o professor de Língua Portuguesa pode contribuir ou não para a construção de textos coesos. Ainda neste capítulo, discutiremos de que forma o livro didático (doravante LD), utilizado pelos professores em suas aulas abordam questões referentes à coesão, uma vez que, em muitos casos, o LD é utilizado como única fonte para as aulas. Antes de tais discussões, porém, achamos pertinente para o tema desenvolvido neste capítulo, a saber, ensino de Língua Portuguesa, realizar um histórico acerca do ensino de Português. Nesse sentido iniciaremos o capítulo tecendo algumas considerações sobre esse tema, embasados em Pietri (2010) assim como em Silva e Cyranka (2009).

A disciplina Língua Portuguesa, assim como a conhecemos hoje, passou, ao longo dos séculos, por importantes transformações desde a sua constituição como disciplina curricular até a sua obrigatoriedade nos currículos escolares. De acordo com Pietre (2010, p.73):

No Brasil colonial, conviviam o Português, a língua geral (prevalente no cotidiano e provinda de línguas do tronco tupi) e o Latim. O Português era aprendido na escola não como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização. Desta passava-se direto ao Latim, que fundamentava as práticas, no ensino secundário e superior, para o estudo da gramática latina e da retórica (com base em autores latinos e em Aristóteles).

Conforme afirma o autor acima, o ensino de Português nas escolas acontecia apenas como um instrumento de alfabetização e assim permaneceu até a segunda metade do século XVIII, quando o Marquês de Pombal instituiu, na década de 1750, o uso obrigatório da Língua Portuguesa no Brasil proibindo o uso de outras línguas. Quanto a essa reforma, Silva e Cyranka (2009, p.3) afirmam:

Além da inclusão e valorização do Português na escola, ele (Marquês de Pombal) proibiu o uso de outras línguas, inclusive a geral, "fortalecendo a Língua Portuguesa e tornando-a reconhecida no

currículo nacional. Assim, após a reforma "o aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica."

Depois dessa reforma, o Português passou a ser obrigatoriamente estudado nas escolas. Segundo Pietre (2010), nas quatro primeiras décadas do século XX, o ensino da gramática portuguesa assumiu autonomia, à medida que o Latim perdeu o valor e a retórica começou a passar por mudanças, deixando de ter como objetivo o bem falar que foi substituído, paulatinamente, pelo escrever bem, que passou a ocupar um largo espaço na sociedade. Ainda segundo esse autor, a partir da década de 1950, a disciplina Língua Portuguesa passou a integrar gramática e texto. De acordo com o autor, esse processo se consolida na década de 1960. Pietre (2010, p.74) afirma:

A fusão de gramática e livro de textos se faz de forma progressiva, e os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Estuda-se gramática a partir do texto e vice-versa, com primazia conferida àquela. Nesse momento, em que começa a ser transferida ao livro didático (ao seu autor) a tarefa de preparar aulas e exercícios, teria se intensificado, segundo a autora, o processo de depreciação da função docente.

Essa afirmação nos parece interessante, uma vez que constatamos durante a realização desta pesquisa que muitos professores transferiram, de fato, para o livro didático a função de preparar as aulas. A professora participante desta pesquisa deixou claro que seguia o livro didático, ou seja, o livro didático é o que apresenta a sequência correta e/ou adequada para cada série. Nesse sentido, o professor deixa de atentar para dificuldades específicas dos estudantes para seguir uma seleção de conteúdos pré-estabelecidos. Tal processo, que se inicia a partir da década de 1950, conforme postulado acima, nos parece hoje consolidado nas práticas dos professores em sala de aula.

É também a partir da década de 1950, segundo Silva e Cyranka (2009), que se inicia a democratização da escola, ou seja, a escola passa a atender então não apenas os filhos da burguesia, mas também as classes populares que vêm reivindicando o direito à escolarização. Essa abertura da escola para os filhos das classes populares, segundo as autoras, trouxe várias modificações para a escola, em especial para a disciplina Língua Portuguesa, uma vez que esses novos alunos traziam consigo uma variedade linguística que não era falada na escola. Silva e Cyranka (2009, p.5) pontuam:

O processo de democratização da escola, elevando a quantidade de alunos determinou também a exigência de professores com menos rigor. Afinal, em que encontrar tantos professores para atender a demanda? Muitas vezes apresentavam-se despreparados para a tarefa a desempenhar. Consequentemente houve uma mudança da clientela nos cursos de Letras, que passaram a receber pessoas pouco letradas. Algumas delas, além de virem da mesma classe social dos alunos, somente dominam a variedade linguística daqueles a quem são destinados a ensinar. Acentua-se assim o processo de depreciação da função docente.

Nesse momento, ainda segundo as autoras, há uma desvalorização salarial e os professores passam a trabalhar sob condições precárias, além da questão da falta de profissionais qualificados para atender a demanda. Ainda na década de setenta, durante o período militar, a disciplina Língua Portuguesa passa por mudanças consideráveis em sua estrutura. É criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971) que, de acordo com as autoras, reformula o ensino primário e médio, pondo a educação a serviço dos objetivos tecnicistas e militares. A denominação da disciplina passa a ser Comunicação e Expressão nas séries iniciais do primeiro grau. Para Pietre (2010, p. 75),

A principal alteração proposta no período em relação à estruturação do ensino básico referiu-se ao aumento do tempo de escolarização obrigatória no ensino fundamental (de quatro para oito anos) e ao estabelecimento de continuidade de seriação entre os graus (1º e 2º), o que contribuiu para o fim dos exames de admissão para aqueles que concluíam os quatro anos do grupo escolar e se dirigiam para perfazer os quatro anos de ginásio.

A lei 5692/1971 passa a indicar também um conhecimento que compusesse o mínimo obrigatório a fim de garantir um ensino um tanto quanto homogêneo. Vale salientar que tal orientação ainda prevalece hoje nas escolas. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, nesse período centrado na ideia de língua como instrumento de comunicação. De acordo com Silva e Cyranka (2009, p. 8-9), a partir da década de 1980, é retomada a denominação Língua Portuguesa e estudos na área das ciências linguísticas começa a chegar ao trabalho escolar. As autoras afirmam que a sociolinguística trouxe interferências muito pertinentes no sentido de alertar a escola para as diferenças entre as variedades faladas pelos estudantes e a variedade padrão, prestigiada. Ainda de acordo com as autoras, a Linguística também trouxe contribuições importantes, especialmente no que se refere ao reconhecimento, a legitimação de uma gramática da língua falada, antes excluída dos estudos da linguagem.

Embora atualmente saibamos que há muitas discussões nos estudos sobre a Língua Portuguesa, e que muito tem sido revisto ao longo dessas últimas décadas, observamos que essas mudanças são ainda muito lentas e que a maioria das discussões efetuadas no âmbito da academia, com todo avanço e conhecimento produzido, não chegam efetivamente a provocar mudanças no ensino, uma vez que, durante nossa observação e pesquisa, por exemplo, notamos que o ensino ainda desconsidera as variedades linguísticas e centra-se apenas nas determinações da gramática normativa. Os estudantes provenientes das classes populares hoje são maioria nas escolas públicas de educação básica e sua variedade é desconsiderada. Esses estudantes são por vezes rotulados como incapazes e inferiores. Ou seja, as teorias linguísticas mais atuais apresentem concepções pertinentes de trabalho com a língua portuguesa, tais questões são de um modo geral, concretizadas nas escolas.

Embora a escola venha, tradicionalmente, focando o ensino de redação em tipos textuais: narração, descrição e argumentação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, já preveem o trabalho com gêneros e não apenas com tipos textuais. Nesse sentido, Buin (2006), em sua tese de doutorado, investigou a coerência em situações de ensino. A autora postula que "os PCNs são inspirados nos autores que criticam a maneira tradicional de ensino de Língua Portuguesa, voltada para tópicos gramaticais, e apontam o ensino para outra direção, voltado para o texto (BUIN, 2006, p. 68)".

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontem, conforme afirma a autora mencionada acima, para um trabalho em sala de aula que leve em consideração o texto, questões pertinentes à coesão e à coerência textuais passam a ser vistas de forma mais cuidadosa, uma vez que estas são características fundamentais para a escrita de textos adequados. Entretanto, embora as escolas afirmem estar embasadas nos PCNs, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, o que observamos em nossa pesquisa foram aulas de Português ainda voltadas para tópicos específicos da Gramática Normativa.

Nesse sentido, Koch (2003), em entrevista dada à Revista Virtual de Estudos da Linguagem (REVEL), tece algumas considerações acerca das mudanças que poderiam ocorrer ou que vêm acontecendo efetivamente no ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos da Linguística Textual. Para essa autora:

A maior mudança foi que se passou a tomar o texto como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. Quanto ao que ainda pode mudar, diria que, em primeiro lugar, tal metodologia teria de ser estendida a todas as escolas, públicas e privadas, o que, evidentemente, ainda está longe de ser uma realidade. Para tanto, todos os professores teriam de estar preparados para utilizar em aula os conceitos e as estratégias propagadas pela Linguística Textual e aplicá-los no ensino da produção textual, quer em termos de escrita, quer de leitura, já que essa orientação conforma-se ao que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Nessa entrevista, a autora cita pontos relevantes do ensino de Língua Portuguesa propagados pela Linguística Textual e adotados pelos PCNs. O primeiro deles, sob o nosso ponto de vista, trata-se de se priorizar em sala de aula, atividades de leitura e produção. Notamos durante nossa pesquisa que, na sala de aula, ainda é comum o professor seguir os tópicos referentes à morfologia, sintaxe, entre outros. Os estudantes ouvem a explicação, geralmente em uma aula teórica, e, a partir dessa aula, realizam uma série de exercícios de fixação de metalinguagem gramatical. Mesmo quando o professor diz trabalhar com questões gramaticais a partir do texto, o que se faz, na prática, é destacar alguns trechos do texto e retirar desse trecho exemplos de concordância, sintaxe, ou seja, o objeto de ensino continua sendo a memorização da nomenclatura da Gramática Tradicional.

O segundo aspecto apresentado por Koch em sua entrevista à REVEL é a ausência de uma formação adequada para que os professores estejam preparados para utilizar em sala de aula esses conceitos propagados pela Linguística Textual. Embora muitos professores reconheçam que há algo de errado nas aulas de Língua Portuguesa e que, apesar de seus esforços, os estudantes continuam produzindo textos considerados inadequados e incoerentes, geralmente isto é atribuído à "incapacidade" ou "falta de interesse" dos estudantes. Não queremos aqui procurar ou apontar culpados ou inocentes, consideramos que há lacunas sérias no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e que, se essas não forem identificadas e minimizadas, correremos o risco de passar ainda muitas décadas realizando pesquisas que não contribuem efetivamente para a melhoria da educação básica, que é fundamental para os jovens estudantes.

Nesse sentido, parece evidente o despreparo dos professores de Português no que se refere à discussão em sala de aula de postulados da Linguística Textual. Embora prescrito pelos PCNs, não temos certeza se todos os professores que estão atuando, por exemplo, tem pelo menos uma leitura dos PCNs e, para aqueles que têm, não sabemos de que forma vem interpretando essas orientações. O que notamos, em nossa pesquisa, por exemplo, foram dois tipos de trabalho com a língua: uma aula de gramática tradicional, nas quais não há escrita de texto, comum enfoque restrito a exercícios de reprodução de regras; ou aulas de interpretação de texto e redação, sem nenhuma abordagem à gramática. Assim, a mudança prevista pela autora no que se refere a priorizar nas aulas de Língua Portuguesa atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o uso da língua nas diversas situações de interação verbal, pode estar em andamento em algumas escolas, entretanto parece ainda distante da realidade que observamos.

Em nossa pesquisa, por exemplo, quando abordamos a professora acerca de construirmos juntas algumas aulas, um dos comentários que ela apresentou foi para que se preservasse a sequência de conteúdos prescritos pelo Livro Didático. É interessante notar que há uma contradição entre o que pregam os Parâmetros e o que se faz efetivamente em sala de aula. De acordo com o PCNs de Língua Portuguesa, o principal objetivo do ensino de Português é o desenvolvimento da competência discursiva do estudante. Corroborando com essa perspectiva, Buin (2006 p. 70) afirma que "o texto se submete às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organiza e as especificidades de suas condições de produção". Se é o trabalho com o texto que poderá contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do estudante e este está submetido às regularidades linguísticas dos gêneros, é notório o fato de que não há como predeterminar todos os conteúdos gramaticais a ser trabalhados em sala de aula, uma vez que os mesmos serão abordados de acordo com as atividades de produção e leitura de textos bem como mediante as eventuais dificuldades dos estudantes observadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, parece ainda não serem compreensíveis para os professores os critérios que determinam a coerência de um texto, conforme observamos na resposta apresentada pela professora de Língua Portuguesa da turma em que

desenvolvemos a nossa pesquisa. Observemos as resposta da professora acerca de alguns aspectos de sua prática de ensino:

1. Você acha que é importante utilizar algum tipo de material para complementar o livro didático adotado pela escola? Por quê?

Profa. Sim. Porque nenhum livro didático é completo e capaz de atender às necessidades dos alunos.

2. Enumere os aspectos que você considera mais importantes nas produções dos seus alunos (use número de 1 a 10).

(3) organização dos parágrafos

(4) escrita correta

(5) uso adequado da pontuação

(2) coesão e coerência

(1) adequação das ideias ao tema proposto

( ) outros

3. O que você entende por coesão textual?

Profa. Um texto coeso é aquele que apresenta associação, conexão e harmonia entre as partes que o compõem. Considero uma qualidade importante do texto.

4. Você acha que o livro didático adotado pela escola trabalha adequadamente as questões de coesão textual? Por quê?

Profa. Sim. Porque ele apresenta grande quantidade de textos e atividades propostas que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem da coesão textual.

5. Na sua opinião, quais os principais problemas presentes nas redações de seus alunos?

Profa. São vários, principalmente adequação das ideias ao tema e organização dos parágrafos

Observamos que a professora reconhece que o livro didático não é completo e que há uma necessidade de complementá-lo. Entretanto, na sua prática cotidiana, notamos que isso não era realizado. Talvez por falta de tempo para o planejamento das aulas, a professora restringe suas aulas ao que o LD propõe. Nesse sentido, as aulas ministradas são guiadas pelo livro didático. O livro que a escola adota como referencial para as aulas de Língua Portuguesa (Projeto Radix), na versão utilizada para o oitavo ano, não trata a questão da coesão textual. A versão utilizada para o nono ano dedica uma página a explicar o que é coesão e coerência, sem se aprofundar na questão. Ou seja, embora a professora considere o tema relevante (considero uma qualidade importante do texto), o assunto não é tratado em suas aulas.

A resposta da professora ao que entende por coesão textual foi a seguinte, conforme observamos acima: "Um texto coeso é aquele que apresenta associação, conexão e harmonia entre as partes que o compõem. Considero uma qualidade importante do texto." Estabelecendo um contraponto entre essa resposta com as definições de Koch (2009, p. 18) sobre o assunto, notamos que a resposta da professora afirmando que coesão "é associação, conexão, harmonia entre as partes

do texto" demonstra compreender que coesão corresponde à ligação, à junção, ou seja, a professora parece ter, em certa medida, um entendimento da teoria, entretanto, não sabemos se sua resposta refere-se a leituras de PCNs, ou de outros livros, ou seja, se é uma resposta fundamentada em conhecimento efetivo do conceito e de seus pressupostos teóricos ou se se trata de um conhecimento superficial da teoria.

Para Koch (2009, p.18), a coesão "diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tomam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os processos que ocorrem na superfície textual" e se distingue da coerência, que, segundo a autora, diz respeito "ao modo como os processos subjacentes à superfície textual vem a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos." A coesão só tem sentido se estiver intimamente ligada à coerência do texto.

O modo como a professora conceitua coesão talvez resulte, como dissemos, na compreensão de conceitos da Linguística Textual que chegaram às escolas através dos PCNs. Embora termos como coesão, coerência, intertextualidade, entre outros tenham sido mencionados recorrentemente no cotidiano escolar, não se sabe até que ponto estes são do conhecimento dos professores que estão atuando efetivamente nas escolas de educação básica, sem tempo, dinheiro ou disposição para realizar algum tipo de formação ou especialização. Questões como essa tem trazido sérias implicações ao ensino, uma vez que, sem o conhecimento e reflexão de uma fundamentação teórico-metodológica que oriente sua prática, os professores passam a assumir a posição de meros repetidores das propostas que são impostas nas escolas. Isso talvez justifique a necessidade de a professora enfatizar o cumprimento da sequência de conteúdos determinada pelo livro didático.

A professora aponta como principal problema nas redações dos estudantes a fuga ao tema proposto. Consideramos esta uma qualidade importante do texto, entretanto não desconsideramos o fato de que o tema precisa estar muito claro para o estudante no momento da produção do texto. Nesse sentido, as orientações realizadas pelo professor são fundamentais para que o estudante compreenda as propostas de produção. Além disso, sabemos que muitas outras questões estão envolvidas na produção de um texto coeso e coerente, não apenas a adequação das idéias ao tema proposto. Muitas inadequações identificadas nas redações dos

alunos não são, necessariamente, provenientes da fuga ao tema proposto, conforme apresentado pela professora como um dos principais problemas nas produções de seus estudantes, e sim, da estruturação das sentenças, o que gera problema no nível das ideias, ou seja, o estudante pode "falar sobre o tema" e apresentar sérios problemas de coesão, uma vez que, até mesmo um texto que apresente marcas de coesão pode parecer incoerente.

A resposta à questão sobre o livro didático, a saber, se ele trabalha adequadamente as questões de coesão, demonstra quanto o termo coesão é impreciso para a professora. Ela considera que o livro didático utilizado pela escola trabalha adequadamente as questões de coesão textual "porque apresenta grande quantidade de textos e atividades que auxiliam na aprendizagem da coesão". Observando o livro adotado pela escola, no que se refere ao trabalho com a coesão textual, constatamos que o livro do oitavo ano não proporciona atividades que propiciem a aprendizagem de tais processos e, por ocasião das atividades de texto e interpretação, esses temas também não são abordados.

Nesse sentido, Salces (2000), em sua pesquisa acerca do ensino de coesão textual em escolas do ensino médio, observou como se dava o ensino da coesão em escolas públicas da região de Campinas. A autora aplicou um questionário a vinte e oito professores atuantes nesse nível de ensino. Das questões propostas pela autora aos professores, destacamos a terceira e a quinta. São elas: (3ª questão) O que você entende por coesão textual? Quais as suas principais dúvidas sobre o assunto? (5ª questão) O livro didático é suficiente para o ensino da coesão e da coerência? Por quê?

A autora constatou que todos os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que o livro didático não era suficiente para o ensino da coesão e da coerência. Alguns justificaram sua opinião dizendo que o livro aborda o assunto de maneira muito superficial e sem motivação. A autora afirma:

*Praticamente todos os professores acham necessário complementar o uso do livro didático com outros tipos de materiais, tais como, jornais, revistas, fitas de vídeo, textos literários, letras de música, pesquisas em outros livros didáticos e paradidáticos (Salces, 2000, p. 66)*

De acordo com a autora, no que se refere à questão três, 25% das respostas foram consideradas satisfatórias. Nessas os professores demonstraram um conhecimento razoável do que vem a ser coesão textual, entretanto, quando a

autora comparou a resposta de um desses professores com o que continha no Livro Didático adotado pela escola em que esses professores atuam, notou que, na verdade, ou esses professores decoraram a resposta do livro, ou a resposta é uma colagem ou cópia do que está transcrito no livro. Nesse caso, apenas sete das respostas poderiam ser consideradas satisfatórias. A autora constatou que 64% das respostas foram consideradas insatisfatórias, ou seja, em alguns pontos algumas respostas tocavam superficialmente em algum aspecto da coesão textual, mas, de maneira geral "elas estavam bem aquém de sua definição". De acordo com Koch (2009), "a coesão diz respeito ao modo como os processos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido". Nas respostas analisadas por Salces (2000), a autora observou que os professores deram respostas vagas e genéricas que impedem que se saiba o que eles realmente entendem sobre coesão. A autora observou também que muitas das características que os professores atribuíram à coesão condizem na verdade com o que se espera de um texto coerente. Nesse sentido, Salces (2000) afirma que o professor confunde tais noções.

Salientamos que, se esses professores não têm claro para si mesmos o que vem a ser um texto coeso e confundem, conforme observamos, coesão e coerência, como poderão orientar os estudantes quanto aos prováveis problemas que estes apresentarem no texto escrito? Nesse sentido, nos reportamos ao que disse Koch (2003) em entrevista a Revista Virtual de Estudos da Linguagem (REVEL), de que há necessidade de os professores estarem aptos, habilitados, para trabalhar as questões que surgem com os postulados teóricos da Linguística Textual. Assim, indagamo-nos: Se os professores desconhecem tal aporte teórico, de que forma poderão lidar com essa novas questões que surgem com o advento da Linguística Textual? Há uma necessidade premente de investimentos e redimensionamento na formação dos professores, a começar pelos momentos iniciais na formação, durante o curso de licenciatura. Enquanto as avaliações oficiais das escolas não despertarem para o fato de que o foco precisa ser o professor e sua formação, dificilmente algumas dessas metas impostas para as escolas, tais como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e outros, serão atingidas. Nesse sentido, é interessante salientar o que diz Ilari (1992, apud Vargas, 2012, p.21):

[...] nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, a qual é preciso respem quer também com questões práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação dessas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.

A metáfora utilizada por Ilari (1992) nos parece legítima, uma vez que muito do conhecimento produzido pela academia, no tocante aos estudos da Linguística Textual, por exemplo, não chega aos professores que estão efetivamente em sala de aula. Quando muito, tais profissionais tem acesso a esse conhecimento de forma bastante fragmentada, por meio de cursos rápidos, intitulados, por vezes, de capacitação. Conforme enfatiza Santos (2007) somente a pesquisa possibilita aos professores um deslocamento do lugar de consumidores passivos. Para isso, as questões com as quais se deparam no cotidiano escolar precisam ser transformadas em objeto de análises reflexivas e sistematizadas, tal como prevê no desenvolvimento de pesquisa. Santos (2007, p. 53) enfatiza ainda que o professor, ao assumir o papel de professor-pesquisador, assume também um compromisso político e social. Para efetivar tal compromisso, é imperativo que o professor tenha uma formação adequada, sem a qual é difícil conduzir, por exemplo, trabalhos com produção em sala de aula segundo a perspectiva de língua, sujeito e texto que defendemos para um ensino de língua portuguesa mais produtivo. Santos (2007, p. 53-54) afirma:

*Associando as reflexões de De Certeau (2002) sobre operações táticas e estratégicas com um trabalho de intervenção, um dos grandes desafios enfrentados pelo professor que orienta um trabalho desse tipo é construir espaços para ações táticas em meio a um sistema extenso e influente de estratégias que caracteriza, de um modo geral, as instituições de ensino. Entre as razões implicadas nesse desafio, destacam-se os redirecionamentos, as subversões que ele deve realizar em sua prática pedagógica até assumir o lugar de quem propõe outra prática e redimensiona e/ ou constrói teorias que subsidiam seu fazer pedagógico. Nesse sentido, vemos o momento de intervenção como um estágio de ebulição na vida profissional de um professor, sobretudo porque ele sai da condição de mero consumidor de pacotes didáticos prontos para o de criador de seus próprios pacotes. Isso exigirá dele um extenso trabalho de preparação, uma vez que não há como interferir sem um planejamento prévio e responsável dos diferentes aspectos que envolvem essa intervenção.*

Desse modo, segundo essa autora, é imprescindível no trabalho com produção em sala de aula que o professor esteja adequadamente qualificado para deixar o lugar de mero reproduzidor de pacotes didáticos que lhes chegam prontos, a fim de preparar seus próprios pacotes, isto é, o professor devidamente habilitado

saberá interferir nas produções de acordo com as necessidades dos estudantes, distanciando-se de orientações pedagógicas em que o texto do aluno é avaliado apenas para verificação de aplicação de regras e nomenclaturas.

Conforme a autora salienta, é fundamental que haja um planejamento prévio e responsável do docente para que possa construir espaços táticos em meio a um sistema de estratégias, cujo foco é manter um esquema de subserviência, em que poucos têm acesso a um conhecimento que os leve a compreender e refletir sobre esses esquemas. A pesquisa, sob esse prisma, pode ser vista como uma tática eficiente para levar o professor a assumir uma postura crítica em relação a sua prática, ao seu fazer pedagógico. Entretanto, voltamos a uma questão que nos parece indissolúvelmente ligada a esse fato: a falta de preparo adequado do professor que está atuando em sala de aula. O professor só assumirá a posição de pesquisador se for adequadamente orientado para isso.

Nesse sentido, há que se repensar os cursos de formação de professores bem como a maneira de orientar aqueles que já estão atuando em sala de aula. Sabemos que iniciativas como o PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência) já sinaliza para uma mudança significativa nos cursos de formação, uma vez que possibilita aos estudantes de graduação uma reflexão sobre a prática docente<sup>5</sup>. Pensamos que a ampliação de iniciativas como essa poderão implementar mudanças significativas na formação dos pesquisadores participantes, futuros professores pesquisadores. Santos (2007, p. 13-14) tece algumas considerações interessantes a esse respeito. A autora afirma:

*Acreditamos que a consolidação de mudanças, não somente em relação à produção de textos, mas ao ensino de Português Língua Materna, de um modo geral, poderá iniciar com uma discussão sobre as pesquisas que propõem alternativas desvinculadas do cotidiano da sala de aula e são desenvolvidas por pesquisadores que analisam dados sobre uma realidade de ensino e aprendizagem com a qual não demonstram co-responsabilidade. Embora respeitemos os propósitos das pesquisas centradas no produto, desacreditamos em contribuições efetivas e produtivas para transformações das práticas de sala de aula sem um envolvimento real, contínuo e reflexivo dos professores e alunos, sujeitos que exercerão essas transformações num plano mais imediato nas interações cotidianas da sala de aula.*

Numa tentativa de compreender um pouco mais os fatos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, concordamos com a autora no sentido de

---

<sup>5</sup> Reflexões sobre a importância das experiências desse Programa podem ser conferidas no livro *Universidade e escola: diálogos sobre formação docente*, organizado por SANTOS, Lúcia de Fátima; SILVA, Sandra; LUIS, Suzana.

acreditarmos que a pesquisa pode alterar/ melhorar/ aprimorar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, porém para isso o professor em formação inicial, desde o início do curso de graduação, precisa engajar-se com questões pertinentes a sua futura área de atuação. Além disso, tais pesquisas precisam fornecer aos estudantes subsídios para lidar mais eficazmente com as questões que estes encontrarão em sua vida profissional, caso optem por esta profissão. É preciso também oferecer subsídios e embasamento para esses professores quando atuarem na formação continuada. Nesse sentido, realizamos esta pesquisa envolvidos com o contexto de sala de aula, ou seja, mergulhamos nesse contexto a fim de compreender e analisar com um olhar de quem está envolvido na situação, os aspectos relacionados ao ensino de Português e até que ponto tal ensino tem contribuído efetivamente para a construção de textos coesos e coerentes desde a instituição do Português como disciplina até os dias atuais. Assim, no capítulo seguinte apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam nosso estudo e nos possibilitaram uma compreensão mais ampla acerca do ensino de Português hoje.

### 3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, em que adotamos o estudo de caso como procedimento metodológico. Nossa escolha justifica-se pelo fato de que o estudo de caso, segundo Ludke e André (1986), possibilita o desvelamento do problema durante o processo de pesquisa de um modo pormenorizado. Além disso, escolhemos o estudo de caso porque, ainda de acordo com as autoras, um dos princípios básicos do estudo de caso é que se leve em consideração o contexto em que o objeto se situa. Parte-se do princípio de que os comportamentos e as interações das pessoas estão relacionados à situação específica em que ocorrem. Nesse sentido, em nossa pesquisa, buscamos retratar os vários aspectos presentes no problema, focalizando-o como um todo.

O estudo de caso nos permitiu também utilizar uma variedade de dados, coletados em dois momentos diferentes. O primeiro, nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2011 e o segundo nos meses de abril e maio de 2012. Tencionamos realizar uma análise processual da produção dos estudantes, refletindo sobre as implicações das condições de produção para a escrita de textos coesos e coerentes. Não dispomos de dados de reescrita, uma vez que essa não era uma prática comum durante as aulas na turma que acompanhamos.

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de Palmeira dos Índios, Alagoas. A turma que acompanhamos estava, inicialmente, no oitavo ano do Ensino Fundamental, no ano de 2011. Posteriormente, voltamos à escola, no ano de 2012, e observamos, nos meses de abril e maio, a mesma turma. Desta feita, realizamos com a professora um questionário a fim de saber o que ela entende por coesão textual e, de que forma o estudo desse tema poderia contribuir para a melhoria das produções de seus alunos.

Essa turma era composta por adolescentes na faixa etária de doze a quinze anos. Esses estudantes residem, em sua maioria, no entorno da escola, situada em um bairro da periferia da cidade supracitada. A escola atende a alunos do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A turma que acompanhamos estudava no período vespertino. Muitos discentes dessa turma têm pais que estudam na mesma escola, à noite, em turmas de EJA. Trata-se de uma turma bastante heterogênea, em que encontramos adolescentes fora da faixa etária para tal série e outros na idade prevista para cursar essa série. Os estudantes, de um modo geral, são atenciosos e procuram atender as solicitações da professora. É uma turma com 31 estudantes matriculados, com uma média de 25 estudantes assíduos. É uma turma muito receptiva, os estudantes e seus responsáveis aceitaram participar da pesquisa e sempre se mostraram dispostos a colaborar. Depois de algum tempo de nossa presença em sala de aula eles já se referiam a nós como se fossemos parte da turma, embora ainda demonstrassem certo receio em relação às gravações.

Nessa turma alguns estudantes nos chamavam a atenção pela maneira como participavam das atividades propostas pela professora. Havia dois estudantes que participavam frequentemente das aulas, o Carlos e a Luísa<sup>6</sup>. Esses sentavam-se nas primeiras carteiras e faziam questão de participar, lendo ou tentando acertar qualquer pergunta feita pela professora. Havia também o Lucas e o Breno, que sempre participavam, mas no caso deles, a participação se dava porque geralmente estavam dispersos, conversando com outros estudantes sem dar atenção à aula, então a professora chamava a atenção deles realizando perguntas sobre o tema abordado em sala. É interessante notar que esses estudantes faziam observações e questionamentos muito interessantes e que demonstravam conhecimento do que estava sendo dito em aula, apesar de aparentemente estarem realizando outras atividades. O Breno era um dos mais questionadores, um dos que lia com mais desenvoltura e que mais demonstrava gostar de ler. Ele foi reprovado no oitavo ano em várias disciplinas, dentre elas Português. Quando perguntamos a professora acerca da reprovação dele ela nos disse que "ele não queria nada com a vida, brincava demais". No que se refere aos demais estudantes, notamos que participavam esporadicamente, lendo ou respondendo a algum questionamento da professora ou quando solicitados. E havia um grupo de moças que parecia sempre muito dispersas, elas não atrapalhavam a aula, mas também nunca participavam de nenhuma atividade. A professora se esforça muito para explicar os conteúdos do livro didático. Realiza muitos exercícios com os estudantes, explicando cada

<sup>6</sup> Os nomes dos estudantes e da professora são fictícios.

emprego de adjunto adnominal e adverbial, por exemplo. A turma tenta corresponder a esses esforços, observamos que há um grande respeito dos estudantes por ela.

A professora de Português tem 41 anos de idade, é simpática e sorridente, mas não quando está ministrando as aulas. Nesse momento ela assume uma postura diferente, se mostra rígida, sem muitos sorrisos e às vezes responde de maneira ríspida aos estudantes. Ela diz que "não pode dar muita moleza a eles senão eles se aproveitam". A professora é casada e tem dois filhos adolescentes: uma moça com 17 anos e um rapaz de 15. Os filhos dela não estudam em escola pública, mas em uma escola particular muito conceituada na cidade.

É uma professora que já possui uma experiência significativa em sala de aula. Começou a lecionar cedo para estudantes da educação infantil de uma escola particular, nessa época não tinha ainda a graduação, apenas o magistério. Depois de alguns anos como professora de educação infantil fez o vestibular e foi aprovada para cursar Letras – Português/Inglês no ano de 1999 na antiga FUNESA, hoje Universidade Estadual de Alagoas. Ela afirma que não gosta de Inglês, diz que só realizou esse curso porque nessa época não havia oferta de curso de Português desvinculado de línguas estrangeiras. O seu interesse era apenas em Língua Portuguesa. Enquanto ainda cursava a graduação, foi aprovada em concurso público para ministrar aulas no ensino infantil. Após iniciar o trabalho, devido à carência de professores de Língua Portuguesa e tendo em vista que ela já estava quase terminando a graduação, a diretora a convidou para lecionar a disciplina Língua Portuguesa, à tarde. Desse modo ela começou a lecionar para os estudantes do ensino fundamental II. Como a escola foi crescendo e passou a oferecer também cursos de EJA bem como ensino médio, ela foi progressivamente passando a atuar em tais séries.

Após concluir a graduação, no ano de 2004, foi enquadrada no plano de cargos e carreiras e passou a receber um salário melhor uma vez que agora possuía nível superior. Desde então, há cerca de nove anos, a professora Lurdes<sup>7</sup> leciona a disciplina Língua Portuguesa. Ela não possui cursos de pós-graduação uma vez que os considera caros e com um retorno financeiro muito pequeno (aumenta apenas cem reais no salário), segundo a professora. Ela costuma participar de cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria de educação do estado. É uma das

<sup>7</sup> Nome fictício.

professoras mais pontuais e assíduas da escola. Ela dificilmente falta e por isso é constantemente solicitada a cobrir as aulas dos colegas faltosos o que a faz estar em duas turmas ao mesmo tempo durante algumas aulas. Ela nos contou que assim que começou a atuar no ensino fundamental II não aceitava ficar em turmas simultâneas, não achava certo, entretanto, hoje ela afirma fazer isso mais tranquilamente até pelo fato de precisar, geralmente, voltar à noite para a escola uma vez que isso lhe permite sair um pouco mais cedo e desfrutar de alguns minutos a mais com a família. A professora Lurdes já foi convidada duas vezes a participar da eleição para diretora da escola, mas afirma não ter interesse visto que considera uma responsabilidade muito grande em que teria que dedicar muitas horas à escola.

A professora possui uma carga horária semanal de quarenta horas aula, dedicando em sala de aula efetivamente 29 aulas. A professora diz que gosta de lecionar e que não pretende mudar de profissão. Ela não acredita em grandes mudanças no sistema de ensino. Afirma que as coisas sempre foram assim na educação e que não vão mudar, se referindo ao comportamento dos alunos, ao salário e ao sistema educacional. A professora sempre se mostrou pronta a colaborar com a pesquisa e não fez objeções a que as aulas fossem gravadas. De início achou que estávamos interessados apenas em coletar alguns textos e ir embora. Depois que explicamos a nossa necessidade de passar mais tempo com a turma em vista dos objetivos da pesquisa ela parecia muito à vontade com a nossa presença em sala, assim como os estudantes.

Uma vez que durante nossa pesquisa assumimos, por ocasião da segunda etapa do trabalho, o papel efetivo de participantes, uma vez que estivemos junto à professora colaborando muito de perto com a elaboração de algumas aulas, incluindo a apresentada na segunda proposta ora analisada, consideramos importante traçar um perfil nosso como professora.

A pesquisadora é também professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental II desde 2006, quando foi aprovada em concurso público para lecionar a disciplina. Tem 32 anos, é casada e mãe de duas meninas: uma de quatro anos e outra de um ano e cinco meses. Quando iniciou o curso de graduação em Letras se identificou muito com o curso e com a perspectiva de lecionar. Dois anos depois, foi aprovada em seleção de monitoria, tendo a oportunidade de iniciar sua vida

profissional. Assim que terminou o curso foi aprovada em concurso pela secretaria estadual de educação. Desde então vem se dedicando ao magistério. Já lecionou em quatro escolas diferentes durante esse período, tendo bom relacionamento com os estudantes bem como com os colegas de profissão.

Durante o último ano de graduação foi incentivada por duas professoras a realizar seleção para o mestrado. De início, achou que era uma perspectiva muito aquém da sua vida e da sua disponibilidade. Como mora no interior, acreditava ser difícil em vários aspectos a realização de um curso como esse. Entretanto, por meio de muito incentivo dessas professoras do curso de graduação, realizou a seleção. Foi aprovada na primeira fase, perdendo na segunda etapa. Depois desse episódio não acreditou que tivesse ânimo para tentar novamente. Continuou lecionando e à medida que o tempo passava suas inquietações com a profissão foram tomando proporções maiores. Havia e ainda há uma insatisfação muito grande dos professores com os quais conviviam em relação à profissão docente. Turmas muito numerosas, alunos que aparentam pouco interesse e a questão salarial sempre fazem parte da pauta de discussões nas salas de professores da educação básica. Tais discussões a deixavam muito desanimada em relação à profissão, principalmente os comentários de professores que estavam há muito tempo lecionando e afirmavam que, se fossem mais jovens, com certeza escolheriam outra profissão. Nessa época, pensou em desistir de exercer o papel de docente. A perspectiva de voltar a estudar surgiu então como uma possibilidade de mudança em sua vida profissional. O mestrado que tinha ficado na memória como um sonho distante começou a fazer sentido novamente. Realizou então a seleção, cerca de cinco anos depois de ter sido reprovada; após um longo percurso em busca de um professor orientador. Foi aprovada e desde então tem se dedicado ao curso, mas não com o afincamento que gostaria uma vez que foi surpreendida por alguns entraves tais como a licença do trabalho que não foi concedida. A realização desta pesquisa é a concretização de uma etapa muito importante de sua vida porque a fez refletir acerca da profissão docente, dando-lhe uma visão muito diferente da que tinha antes de entrar no curso. Atualmente, já não pensa em desistir da profissão, antes, tenciona dar continuidade aos estudos e as pesquisas uma vez que encontrou, no papel de pesquisadora, um olhar diferente para os estudantes, a escola e até mesmo para os baixos salários. Hoje acredita que há transformações possíveis,

entretanto, sabe que essas precisam passar antes de qualquer outra coisa, pelos profissionais professores.

Quanto à forma como realizamos a nossa coleta, no primeiro momento de nossa observação na turma, gravamos, em vídeo, quatorze aulas de Português. Cada aula teve a duração de uma hora. Nessa etapa passamos três meses junto a turma e estabelecemos um bom relacionamento com os estudantes. Entretanto, observamos que a professora não costumava realizar atividades de produção textual, o que nos preocupou um pouco uma vez que um dos nossos objetivos era refletir acerca do uso dos processos de referenciação nos textos dos alunos. A professora realizou apenas uma atividade de produção textual durante essa primeira fase da pesquisa. Essa atividade foi guiada pelo livro didático adotado pela escola e está transcrita neste capítulo no subtópico a seguir. Nesse momento da pesquisa, decidimos voltar à turma para realizar mais um período de acompanhamento das aulas. Não prevíamos esse retorno à escola, entretanto, como só foi realizada uma atividade de produção textual, conforme dissemos anteriormente, achamos necessário realizar mais um período de coleta, desta feita conversamos com a professora a fim de colaborar na construção das aulas a fim de propor mais atividades de produção textual.

Na segunda etapa de nossa observação, gravamos em vídeo mais 10 aulas, também com duração de uma hora cada aula, ministradas pela mesma professora. Ficamos com a turma por um período de mais dois meses. Além da gravação das aulas em vídeo, utilizamos como instrumento de coleta de dados o registro descritivo das aulas em um diário de campo nos dois momentos da coleta. Como estávamos familiarizados com a turma e com a professora, esse segundo momento na escola foi muito proveitoso porque a professora aceitou prepara conosco algumas atividades. Notamos que ela ficou muito animada com a preparação das aulas. Parecia que nesse momento, estávamos mais próximos porque saímos do papel de mero observadores, como se estivéssemos ali com o intuito de realizar julgamentos, para o de colaboradores. Observamos que o diálogo com a professora foi mais espontâneo. Consideramos que essa participação foi produtiva tanto para ela como para nós. Para ela porque naquele momento as nossas sugestões eram muito bem aceitas, foi um momento em que conversamos muito sobre a turma, e para nós porque pudemos realizar mais atividades de produção textual. Entretanto não

tivemos tempo de sugerir a reescrita dos textos, que consideramos uma parte importante do processo de produção, uma vez que havia um calendário de muitas atividades a seguir na escola, e como nessa segunda etapa só podemos ficar com a turma durante dois meses, em vista do tempo curto para a finalização da coleta e sistematização dos dados, o tempo não foi suficiente para realizarmos tal atividade.

### **3.1 Constituição do Corpus**

O corpus desta pesquisa constituiu-se por 66 produções escritas, coletadas durante os dois períodos de nossa observação em sala de aula. Destas, 24 foram coletadas no ano de 2011, 42, no ano de 2012, na segunda etapa da pesquisa. Após a leitura dos 66 textos, selecionamos para análise 16 produções. Foram realizadas ao longo da coleta três atividades de produção de texto. Uma proposta pela professora logo após a nossa chegada na escola e duas elaboradas por nós junto com a professora. Para seleção desses textos, utilizamos, como critérios: textos de estudantes que cumpriram um mínimo de duas atividades de produção, bem como daqueles que tiveram maior participação nas aulas. Destes, 6 foram produzidos no ano de 2011, 10, no ano de 2012. Acreditamos que os textos selecionados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, são representativos do fenômeno em estudo.

Esses textos selecionados para análise foram produzidos a partir das propostas que elencaremos a seguir, numa sequência que corresponde, inicialmente, à proposta apresentada aos estudantes no ano de 2011 e, em seguida, à proposta que foi trabalhada no ano de 2012.

### **3.2 As propostas de produção**

## Proposta 1

Para essa atividade de produção textual, a professora leu, em voz alta, com os estudantes, uma proposta do Livro Didático adotado pela escola. Tal proposta encontra-se na página 95, na seção Produzindo Textos, do Projeto Radix, Raiz do Conhecimento, transcrita a seguir:

Sua tarefa consistirá no seguinte: criar uma narrativa de ficção em que o personagem central seja uma criança. Relate em terceira pessoa travessuras do personagem de sua história. Lembre-se de que os textos narrativos apresentam uma sequência de fatos (ações dos personagens) e que essas ações estão ligadas umas às outras por uma relação de causa e efeito. Procure apresentar os fatos em ordem cronológica, isto é, na ordem em que eles ocorrem no tempo. Procure também mostrar como a criança vê o mundo, isto é, fale de seus medos, alegrias e fantasias. Na narrativa também poderão aparecer outros personagens, que também sejam crianças. Crie diálogos entre eles procurando reproduzir a maneira como falam quando conversam entre si. Como o texto que você vai produzir terá como personagem uma criança, que fala de travessuras típicas dessa idade, seria interessante que a história fosse narrada para um adulto (pais, tios, avós).

Após essa proposta, estavam alguns questionamentos para encaminhar a produção escrita, os quais também foram lidos pela professora. Os questionamentos eram os seguintes:

- Trata-se de uma narrativa em terceira pessoa, ou seja, quem conta a história é um observador dos fatos?
- Os diálogos estão assinalados por sinais de pontuação?
- A linguagem utilizada pelos personagens está adequada à faixa etária deles?
- Os fatos estão narrados de modo que a história, embora inventada, pareça verdadeira?
- A narrativa é destinada a um leitor adulto?

Após a leitura desses questionamentos não foram apresentadas outras orientações. A professora apenas acrescentou em sua fala que eles deveriam entregar esse texto "passado a limpo" porque valeria uma nota. Pediu para que fizessem o texto com capricho porque a visitante (pesquisadora) também faria uma leitura dessas produções. A seguir, a professora precisou se ausentar da sala para atender a outra turma que se encontrava naquele momento sem professor. Os estudantes permaneceram em sala de aula conversando a respeito da produção enquanto alguns deles falavam sobre outros assuntos e não pareciam muito preocupados com a atividade. Essa foi a única atividade de produção textual

realizada pela professora no ano de 2011, no primeiro momento de nosso acompanhamento as aulas.

## **Proposta 2**

Essa proposta foi realizada nos meses de maio e junho de 2012. Por ocasião dessa produção, conversamos com a professora a fim de colaborar com a elaboração de algumas aulas. Ela aceitou que preparássemos as aulas juntas, desde que fosse seguida a sequência do Livro Didático. Nosso intuito, nesse momento da pesquisa, era fornecer mais orientações para a construção dos textos, bem como ler e discutir com os estudantes os temas abordados, ou seja, tínhamos por objetivo alterar as condições de produção desses textos, a fim de observar até que ponto essa atitude poderia interferir na produção de textos mais adequados do ponto de vista da coesão.

Nessa proposta, presente no segundo capítulo do Livro Didático, na seção Produzindo Texto, do Projeto Radix, já referenciado, a professora leu com os estudantes a orientação para a produção de uma Carta do leitor. Assim, os estudantes deveriam produzir uma carta do leitor, comentando alguma reportagem lida. Nesse momento, sugerimos a leitura de reportagens que trouxessem algo do contexto dos estudantes. Com a professora, selecionamos então duas reportagens acerca da falta de água na cidade de Palmeira dos Índios. Em seguida, a professora realizou uma análise de cartas dos leitores, publicadas na Revista Época, enfatizando suas características, a fim de familiarizar os estudantes com o gênero a ser produzido.

Nas três primeiras aulas, a professora Lourdes leu com os estudantes os textos acerca da importância da água para o planeta e conduziu as atividades de interpretação de textos proposta pelo livro. Nas duas aulas seguintes, ela distribuiu as reportagens sobre a falta d'água na cidade. Realizou mais uma leitura coletiva, em que vários alunos participaram, revezando-se durante a leitura. Em seguida, foram discutidas com os estudantes as questões tratadas nos textos, a professora permitiu que eles se expressassem acerca do que achavam que poderia ser realizado para resolver essa dificuldade vivenciada pelos moradores da cidade, que

é a falta de água. Não foram realizadas atividades de interpretação dos textos. Os alunos apenas foram convidados a relatar suas opiniões acerca da falta de água na cidade. Nesse momento a participação dos alunos foi muito interessante porque notamos que os grupos que geralmente ficavam dispersos, alheios ao que se dizia na sala, queriam participar, todos queriam falar sobre esse assunto. Tivemos um debate acalorado entre eles. Na segunda aula, foi lançada a proposta de produção de duas cartas: uma ao prefeito da cidade e outra ao jornalista (carta do leitor) que escreveu a reportagem. A carta ao prefeito seria com o intuito de exigir dele uma tomada de posição em relação ao problema e a carta ao jornalista era uma carta do leitor em que eles deveriam falar para o jornalista o que acharam da reportagem. Os estudantes também leram coletivamente as cartas dos leitores à revista época a fim de ilustrar o gênero carta do leitor para eles. Após as leituras e o debate os estudantes realizaram as produções. É interessante notar que, durante a escrita dos textos, todos os estudantes pareciam muito atentos à produção e não se ouviam conversas acerca de outros assuntos dentro da sala. A professora disse ter ficado muito satisfeita com o comportamento e com a participação da turma.

## Texto 1

### **Notícias / Cidade RSS**

08/03/2012 12:30

#### **População reclama da falta D'água na cidade**

por Berg Moraes

Ilustração



A população de Palmeira dos Índios está revoltada com a falta de responsabilidade adotada pela Companhia de Abastecimento e Saneamento de Alagoas - CASAL, referente à constante falta D'água no município. Moradores de diversos bairros se mobilizaram e entraram em contato com emissoras de rádio para cobrar explicações sobre problemas no abastecimento.

Alguns moradores reclamam que estão sem água há dez dias, outros se queixam que quando chega água nas torneiras é durante a madrugada.

"Um a vez na semana, quando chega água, é de 3hrs as 4hrs da madrugada. Além de ser um absurdo, é uma falta de respeito. Se a gente não pagar, eles vêm cortar. Nesse caso é melhor cortar de uma vez, só assim não pagamos os impostos", critica Dona Margarida, residente na Rua 20 de agosto, São Cristóvão.

Um morador identificado como o Fábio, criticou o atendimento da CASAL no município. "Se é no inverno o motivo da falta de água é que os canos estouram. No verão, os canos estão em reparo. Quando a gente liga para reclamar e pedir uma satisfação eles nos atendem com arrogância e desligam o telefone na nossa cara", dispara o morador.

De acordo com informações colhidas por nossa reportagem há um cronograma de abastecimento estabelecido pelos representantes da CASAL em Palmeira dos Índios, porém, de acordo com a população, o cronograma não é cumprido.

Nossa reportagem tentou contato telefônico com a empresa, através do número 3421-3177, mas não obtivemos êxito, pois o telefone chama, mas ninguém atende.

## Texto 2

### **Inoperância da CASAL revolta população**

por Berg Moraes

Internet

Há quase uma semana um cano quebrado atrapalha o dia a dia dos moradores da rua vinte de agosto, em Palmeira dos Índios. Além do desperdício, há falta de água nas torneiras e confusão no trânsito por conta do problema ainda não resolvido.

Um vazamento de água, possivelmente causado por rompimento de canos que fazem a distribuição de água para os moradores da rua vinte de agosto, foi diagnosticado e informado ao órgão responsável – CASAL. Porém, até o momento a empresa não enviou técnicos para solucionar o problema.

Dona Maura, que tem um estabelecimento comercial, diz que o fato está causando prejuízo. "Os clientes chegam e não temos como atendê-los porque não tem água para lavar as verduras, nem lavar os talheres", desabafa.

A rua é bastante movimentada, pois fica entre duas artérias principais da cidade, a avenida Vieira de Brito e a XV de novembro.

Mais uma vez nossa equipe de reportagem tentou contato com a CASAL, mas o telefone da empresa não respem que ao nosso chamado.

**@MPIndios**  
**minutopalmeira@hotmail.com**

### Texto 3

#### Cartas dos Leitores à revista *Época*

*Estas são algumas das cartas enviadas à revista *Época* durante a semana passada. Não requerem o mínimo comentário, mas agradeço de coração a todos os remetentes.- O. de C.*

Prezado Diretor de Redação da Revista *Época*,

Sou assinante dessa conceituada revista e, habituada a iniciar a leitura pela página em que o Filósofo Olavo de Carvalho escreve seus artigos semanais, fui surpreendida na última edição com outra pessoa em seu lugar. O que aconteceu para que outra pessoa, competente, mas de orientação ideológica oposta ao mencionado colunista, ocupasse seu lugar na revista? Olavo de Carvalho é um a das poucas vozes dissonantes do pensamento massificado e em burecedor, que infesta as redações de jornais e revistas informativas do País. Não quero crer que, por ele ser um dos poucos que possuem a coragem de desmascarar a farsa e o trabalho cuidadosamente elaborado pela desinformatzia esquerdista, com a lucidez e a perspicácia de uma águia, tenha sido substituído. Entretanto, se o motivo por mim exposto foi a causa da sua substituição, acredito que estamos diante de um caso de censura à liberdade de expressão, inaceitável por qualquer tendência ou corrente de pensamento vigente no Brasil. E, em nome dessa liberdade de expressão, solicito-lhe, gentilmente, que reveja as posições da revista e devolva-nos o jornalista que justifica minha assinatura à Revista *Época*.

Atenciosamente,  
 Graça Salgueiro Maria das Graças de Arruda Salgueiro  
 irinna@terra.com.br

Prezados Senhores,

Desde maio de 2000, o filósofo Olavo de Carvalho tem escrito semanalmente artigos

para o jornal O Globo e para a revista *Época*, nos quais tem abordado, de forma cristalina e muitas vezes contundente, sempre com impressionantes inteligência e erudição, temas fundamentais para o homem moderno, e principalmente pontos cruciais da história e da política nacional e internacional. Olavo tem sido um dos poucos se não o único intelectual brasileiro a analisar os problemas e a história do pensamento nacional por um ângulo que não seja o esquerdista, normalmente unilateral e engessado pelos dogmas marxistas. Se seu texto só tivesse essa única qualidade, já mereceria nosso louvor, ou no mínimo nossa atenção. Mas Olavo tem sido uma "vox clamantis in deserto". Em vez de encetar diálogos honestos e dignos, como convém a todo intelectual digno do nome, seus artigos tem sido solenemente ignorados pela *intelligentsia* esquerdista, por motivos que podemos detectar mas que não vêm ao caso agora. E, para nossa surpresa, justamente a revista *Época*, que vinha possibilitando a um número expressivo de leitores a oportunidade de ler os excelentes textos de O. de Carvalho, parece ter decidido impor-lhe o mesmo silêncio com que nossa *intelligentsia* tem "reagido" aos seus textos, vetando-lhe o artigo que seria publicado na edição de 03/11. Não podemos aceitar que uma revista prestigiosa como a *Época*, que vinha demonstrando ser imparcial e aberta às diversas tendências e enfoques de análise jornalística e intelectual, venha perpetrar tal censura (essa é a palavra) a um de seus mais importantes articulistas. Ressalte-se o fato de que na *Época* (e também em O Globo) os textos de Olavo saem (ou saíam?) sempre na sessão "Opinião", o que exime a revista de qualquer responsabilidade ou compromisso com as idéias do articulista. Ainda assim seu último texto foi proibido. O que (ou quem) levou *Época* a tal decisão? Reconhecemos que os editores (e os donos) de um veículo de imprensa devem ter autonomia para decidir o que publicar, mas nos causa espécie o fato de um articulista acima da média ser sumariamente censurado, sobretudo nesse país em que a palavra "censura" se tornou um verdadeiro anátema, principalmente nos meios esquerdistas. Manifesto aqui o meu repúdio à censura imposta por *Época* ao filósofo Olavo de Carvalho, na esperança de que não percamos o privilégio e a oportunidade de ler, nessa conceituada revista, os textos de um dos maiores intelectuais que o Brasil já teve. Pois não será outro o requisito que diferencia um veículo de imprensa dos demais se não a imparcialidade.

Marcos Grillo/RJ (mgrillo@vento.com.br)

Prezados Senhores:

Gostaria de saber por que, na última edição, não foi publicada a coluna do Filósofo Olavo de Carvalho. Tomara não tenham os senhores resolvido "abafar" a voz mais independente, culta e incômoda de toda a imprensa brasileira. Eu simplesmente me recuso a pelo menos pensar nessa possibilidade. Num país em que jornalismo é quase sempre paixão arraçada, a inteligência ácida de Olavo de Carvalho faz a diferença. Por favor, respondam-me.

WaldsonMuniz (wal.muniz@uol.com.br)

#### Texto 4

##### Produção textual

- Agora você vai produzir um texto para ser publicado na seção "cartas do leitor" ao jornalista Berg Moraes comentando a reportagem dele sobre a falta d'água em Palmeira dos Índios.
- Escreva uma carta ao prefeito da cidade de Palmeira dos Índios pedindo para que ele

tente solucionar a questão da falta d'água na cidade. Conte com o isso afeta a sua vida e da sua família e o que você acha que poderia ser feito para solucionar tal questão.

- Produza cartazes a fim de alertar as pessoas sobre os problemas e as soluções para as questões que envolvem a falta d'água em Palmeira dos Índios.

No capítulo que segue, apresentaremos como essas propostas se concretizaram nos textos dos estudantes, voltando a nossa atenção, mais especificamente, para a análise dos recursos de referenciação.

## 4.UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES

Para análise do corpus constituído nessa pesquisa, adotaremos uma perspectiva linguístico-discursiva, tomando como base as reflexões advindas da interface entre a área da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, como dissemos antes.

Para orientar a leitura da análise, as produções dos estudantes estão numeradas em sequências. Assim, por exemplo, as sequências 4.1 e 4.2 correspondem aos textos produzidos pelo aluno 1. A sequência 4.3 e 4.4 correspondem aos textos produzidos pelo aluno 2 e assim sucessivamente. Salientamos que os textos ora analisados não foram reescritos, uma vez que essa não era uma prática adotada pela professora e, embora tenhamos participado da elaboração da segunda proposta, não tivemos tempo suficiente para propor tal reescrita porque tanto o calendário de atividades da escola como o pouco tempo do qual dispúnhamos para a conclusão da coleta de dados não nos possibilitaram o tempo suficiente para o planejamento e concretização de tais atividades. Neste capítulo faremos então uma análise das produções escritas desses estudantes no que se refere à referenciação.

### 4.1 Produção 1 de Flávio

O menino Travesso

**Dois camponeses** morava no campo um di o marido dela disse que tal um dia desses **nós** ter um filho

Ela disse um filho sim um filho dias depois **eles** tiveram um filho que chamava **Travesso**

**Travesso** foi crescendo e fazendo muitas travessuras, E a mãe estava muito cansada de ficar Brigando o tempo todo

Serto dia **Travesso** feis uma raiva a sua mãe é ela não sabia o que fazer pensou duas vezes e deu uma piza **nele** e **ele** saio correndo chorando.

Cinco anos depois **travesso** ficou **um homem** Bonito bem elegante que sua mãe não esperava por isso. **Ele** resolveu se casar com Maria eles se casaram teve trez filho e **ele** viu tudo que **ele** feis no passado.

E assim eles foram vivendo a sua vida com os lados alto e outros paixo  
fim.

Nesse texto o estudante atende a proposta de produção solicitada pela professora: escreve texto que tem uma criança (Travesso) como personagem central e narra o que considera "travessuras" do personagem (feis uma raiva a sua mãe). O estudante, inclusive, na tentativa de corresponder mais plenamente ao que foi solicitado, nomeia a personagem central como "Travesso". Tal nome está intimamente relacionado à proposta de produção: narrar travessuras. Ele cria uma narrativa de acordo com as orientações da professora e, embora o texto apresente dificuldades características de quem ainda não possui um grande domínio da norma padrão (como a grafia incorreta de algumas palavras), apresenta características peculiares desse gênero discursivo, a saber: foco narrativo, personagem, clímax e desfecho. Quanto à referenciação, encontramos no texto as seguintes cadeias anafóricas, na sequência em que aparecem:

Dois camponeses: nós/ eles

Travesso: Travesso/Travesso/ nele/ 'ele/ Travesso/um homem bonito / ele/ele/ele

A mãe: ela

Observamos que o estudante utiliza três processos de retomada dos referentes: a repetição do mesmo lexema (Travesso), o emprego de pronomes (pronominalização) e uma expressão definida (determinante + nome genérico). Entretanto, no primeiro parágrafo ele introduz uma expressão que não apresenta um referente explícito no texto (anafórico ou catafórico): "o marido dela". A falta desse referente impõe ao leitor a necessidade de realizar operações de inferências para compreender a ideia que, provavelmente, o autor do texto quis expressar. Assim como em Koch (2004, p. 57), a referência é aqui compreendida não como

representação extensional de referentes do mundo extramental, mas sim, como aquilo que designamos, representamos, sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos do mundo.

Considerando essa posição, podemos dizer que o aluno, apropriando-se das regras de concordância verbal da Gramática Normativa, refere-se a um casal de camponeses (marido e esposa) como "os camponeses". Como não explicita no início do texto quem são esses camponeses, o trecho seguinte "um di o marido dela disse que tal um dia desses nós ter um filho" somente se torna compreensível quando o leitor ativa seu conhecimento de mundo e associa a possibilidade de ter/gerar um filho a um casal formado por um homem e uma mulher. Assim a expressão nominal

"o marido" apenas remete a um dos processos da expressão "dois camponeses", no caso, ao camponês. Tal referência nos possibilita compreender que o pronome dela, na expressão "o marido dela", está remetendo à esposa, ou seja, à camponesa. Camponês e camponesa como casal estão ambos implícitos na expressão dois camponeses. Observamos que houve, neste caso, a realização de uma anáfora indireta, uma vez que temos uma expressão que só se torna compreensível pelo conhecimento de mundo do leitor e por meio da realização de inferências. Observamos que a maneira como essa anáfora aparece no texto demonstra uma dificuldade do estudante em expressar suas ideias de forma compreensível.

Essa reflexão sobre a dificuldade evidenciada pelo aluno para expressar suas ideias exige do professor um conhecimento necessário sobre a constituição de um texto e, nesse caso em particular, sobre a referenciação. No caso da produção em questão, por exemplo, o estudante ao introduzir a expressão "o marido dela", nos permite inferir, ao introduzir esse referente, que temos um casal de camponeses, e não dois homens, como poderíamos imaginar pela leitura inicial do primeiro parágrafo. Nesse sentido, observamos que a expressão "o marido dela" auxilia na compreensão do texto. Desse modo, a expressão que poderia ser considerada como um mero problema do texto passa a ser vista como um recurso lançado pelo autor para auxiliar na compreensão. Ao introduzir um tópico em que se tratava do desejo de ter um filho, o estudante especifica quem são os camponeses, evitando a ambiguidade presente no entendimento desse trecho.

No terceiro parágrafo, o estudante inicia com um pronome de terceira pessoa (Ela), que mantém uma relação com a forma pronominal "dela". Ambos os processos coesivos não tem um referente explícito no texto, embora o leitor, de acordo com o cotexto, infira que se trata de uma camponesa, que é esposa do camponês. Além disso, é possível inferir que a expressão "a mãe" estabelece uma relação catafórica com essas formas pronominais. Portanto, temos uma cadeia referencial em que são produzidos diferentes sentidos mediante as posições assumidas por uma mulher: camponesa, esposa, mãe de Travesso.

Outro mecanismo de coesão presente no texto é a repetição. No quinto parágrafo, o pronome de terceira pessoa (ele) repete-se no seguinte trecho:

---

Ele resolveu se casar com Maria eles se casaram teve trez filho e ele viu tudo que ele feis no

passado.

---

Segundo Koch (2010, p.22), a repetição constitui-se um importante recurso da oralidade e, na fala, pode desempenhar funções "enfáticas, didáticas e argumentativas". Em nosso exemplo, entretanto, observamos que a repetição não estabelece tais funções, porém parece ser uma evidência de uma dificuldade do estudante em empregar outros recursos coesivos, talvez por desconhecimento de outros processos ou por falta de experiências com a modalidade escrita. Essa repetição instaura no texto uma dificuldade de compreensão do referente, podendo causar ambigüidade. No momento em que o estudante repete: "ele viu tudo que ele féis no passado", verificamos que o pronome ele pode ser compreendido como uma referência a Travesso, que após o casamento, percebeu o que tinha feito no passado e se arrependeu, como também poderia se referir a uma outra pessoa. Pela leitura realizada no texto, podemos inferir que o pronome "ele" se refere de fato ao protagonista da história: Travesso. Entretanto, observamos que o trecho precisaria ser aperfeiçoado e que o uso de outros referentes contribuiria significativamente para esclarecer tal questão.

No trecho anterior ("eles se casaram teve trez filho"), em vez de repetir o pronome, o estudante opta pela elipse antes da forma verbal "teve". Esperava-se que a concordância verbal neste trecho acontecesse com a forma verbal "tiveram", assim como aconteceu com o verbo casar ("eles se casaram"), remetendo-se à forma *ele* aos referentes Travesso e Maria.

Essa inadequação de concordância verbal pode ter sido motivada pelo fato de o estudante, nesse momento do texto, ter realizado uma reflexão sobre a condição de Travesso como pai. Com isso ele particulariza a condição de pai, afirmando que Travesso "teve três filhos", para então afirmar as implicações trazidas pela condição de Travesso quando assume o lugar de pai. O uso da elipse possibilita a compreensão de que o estudante ter desejado enfatizar o personagem principal de seu texto. A expressão verbal "teve" põe em evidência Travesso como pai e, a partir desse momento, Travesso reflete acerca de tudo que fez no passado, ou seja, esse trecho marca um amadurecimento do personagem trazido pela paternidade, entretanto, a maneira como foi colocado no texto não é inadequada do ponto de vista da Gramática Normativa, porque infringe uma regra de concordância verbal.

O estudante, muito provavelmente, desconhece outras formas de dizer, por isso precisaria ter sido mais bem orientado por ocasião da produção. Acreditamos que uma revisão do texto com reflexões pontuais da professora acerca de questões como essa poderia sanar tais questões. Observamos que, para a elaboração dessa produção, a professora não realizou com os estudantes atividades de planejamento nem aconteceu a reescrita, uma vez que, conforme já dissemos, não era uma prática comum da professora. No quadro a seguir podemos observar as considerações feitas pela professora por ocasião dessa produção:

Nota de voz 005.amr 295

{inaudível/muito barulho}

Profa. – Ó, quem trouxe entrega.

A1 – Ô professora! Ô professora!

Profa. – Oi. (barulho) Sandra? Você já sabe porque é que estou aqui não sabe? Não já? Elisângela faltou. Sandra veio. Olhe eu quero que vocês peguem o livro na página que eu vou falar agora. Oi? Vá, pegue.

{inaudível/ muito barulho}

Profa. – Página 95, vamos, 95. Vamos gente, por favor (barulho continua), 95, depois eu explico pra não perder tempo. Ó, na página 95, PRESTA ATENÇÃO, você vai fazer no caderno em forma de rascunho, depois que tiver pronto você vai passar a limpo e entregar, HOJE MESMO, AGORA (barulho). Depois eu falo, tenha paciência, vamos ao que interessa. Ó, produzindo o texto. Encontraram? Vocês vão produzir, não, um texto. Estão lembrados daquele texto Luzia que é um conto?

Todos – Não.

Profa. – Luzia, lembram da historia de Luzia? Tá bom!

Todos – Não.

Profa. – Se vocês não lembram, então voltem lá e leiam, pra saber como é um conto.

Após essas considerações, a professora leu para os alunos, integralmente, a proposta do livro e eles começaram a produzir. Vale salientar que, neste momento, a ela precisou se ausentar da sala para atender a outra turma que estava sem professor. Entretanto, antes de sair da sala de aula, a professora, seguindo a sequência proposta pelo Livro Didático, pediu para que os estudantes 'abrissem o livro' e realizassem a produção. Ela não parece atentar para o fato de que a proposta apresentada não se adequa a faixa etária dos estudantes além de ter

orientações confusas. A atividade não parece ter sido planejada. O ato de planejar poderia ter revelado a professora as dificuldades que tal proposta traria para a escrita dos estudantes. De acordo com Bezerra, (2008, p.186-187) a realização dos planos de aula vem sendo abandonado pouco a pouco em virtude de alguns aspectos. A autora afirma:

Nesta primeira década do século XXI vemos a ampla divulgação de teorias sociointeracionistas – influenciando o ensino de língua e das teorias enunciativas e discursivas sobre a língua, que trazem para o ensino aspectos sociais e históricos do sujeito que aprende. A perspectiva de se construir o conhecimento na interação do professor com os alunos, considerando-se os mais experientes auxiliando os novos aprendizes, interferiu na realização dos planos, não lhes sendo dada tanta atenção. Assim, professores deixaram de fazê-los. Associe-se a isso (não preparação de planos) o fato social de desvalorização profissional dos docentes (o que interfere na sua motivação) e a adoção maciça pelas escolas, de livros didáticos de Língua Portuguesa, que oferecem atividades, comentários e respostas ao professor, retirando dele a tarefa de planejar seu ensino. Retira-lhe também sua voz, sua autonomia. Como afirma Rojo (2001, p.332) "o professor abriu mão de uma de suas atribuições básicas – a de ser dono da voz, isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos.

Acreditamos que não é necessariamente a perspectiva de trabalho sociointeracionista com a perspectiva de se construir o conhecimento na interação do professor com os alunos que vem interferindo na falta de realização dos planos, mas uma não compreensão por parte dos professores dessas teorias que, conforme já citamos no segundo capítulo, chegam às escolas e aos professores de forma bastante fragmentada. De tal modo, o professor realmente deixa de ser o 'dono da voz' e passa a ser um mero reproduzidor acrítico de pacotes prontos, conforme pontuamos no segundo capítulo deste trabalho.

Embora a professora, na sua fala, afirme que eles irão escrever um conto, isto não está posto na proposta do livro (cf. o item 3.1). As orientações apresentadas para a elaboração do texto não parecem suficientes, uma vez que não há clareza na indicação do que os estudantes devem apresentar no texto. Primeiro é dito para eles relatarem as travessuras típicas de uma criança, a seguir, afirma-se para eles falarem sobre seus medos, fantasias e alegrias. Assim são apresentados dois focos diferentes para a mesma produção.

A orientação para que o texto fosse escrito em terceira pessoa, narrador-observador, também não foi adequada porque muitos equívocos em relação ao emprego de primeira e terceira pessoa aconteceram nas produções. O que

constatamos, por exemplo, na produção de um outro estudante, foi um narrador que ora comparece como personagem, ora como observador. Vejamos:

A historia começa logo cedo quando Cris acorda e se levanta da cama ele toma banho escova os dentes toma café e vai para a escola como ele era o único negro na escola ele achava que eles ficavam encarando ele por que ele era negro aí ele perguntou para Greg aí Greg respem queeu...ele tinha brigado com Caruso o cara mais valentão da escola mas aquela história virou essa história o Cris bateu no queicho tão forte que meu dente caiu.<sup>8</sup>

Percebemos na narrativa acima que o estudante inicia o texto conforme a proposta apresentada, narrador em terceira pessoa, entretanto, em um certo momento, ele se insere na história, e acaba deslizando da terceira para a primeira pessoa. Do ponto de vista da referência, o pronome "eu" inserido no parágrafo não tem um correspondente no texto. "Meu dente caiu" é uma interferência explícita do narrador que se insere na história. Poderíamos afirmar, do ponto de vista linguístico, que há aí uma incoerência. Cumpre salientar, porém, que essa incoerência é produto de uma orientação inadequada, obscura, tanto do livro quanto da professora.

A proposta da atividade também destoava da faixa etária dos estudantes, uma vez que tínhamos uma turma composta por adolescentes e pré-adolescentes. Pedir então a esses estudantes que escrevessem como se fossem crianças, reproduzindo inclusive uma linguagem infantil pode ter dificultado a produção. No momento em que a professora saiu da sala, presenciávamos muitos comentários dos estudantes em relação a isso, muitos se queixavam entre si sobre como escrever em uma linguagem de criança.

É interessante observar que, em uma produção de outro estudante que também fez parte dessa pesquisa, é feita uma referência a esse descontentamento com a linguagem que eles deveriam adotar no texto. O estudante afirma:

Seus amigos também crianças eram como ele, eles faziam travessura, viam o mundo de um jeito diferente e também tinham seus medos, alegrias e fantasias. Eles falavam de um jeito que os adultos não compriendiam como bro, maneiro, beleza, maluco e tiazinha.

Notamos nesse trecho que, embora o estudante faça referência à linguagem, conforme proposto pela professora, o tipo de linguagem notadamente não é infantil, antes, ele parece tentar chamar a atenção para o fato de que não é criança, ou seja,

<sup>8</sup> Texto produzido por um dos estudantes que fizeram parte desta pesquisa.

a proposta não prepara adequadamente os estudantes para a escrita. Além disso, não são realizadas atividades de planejamento, tais como leitura de outros textos com o mesmo tema ou parecidos o que poderia ao menos possibilitar o conhecimento da organização geral do gênero a ser produzido. Vimos, na fala da professora, que ela se refere a um texto anterior, entretanto, quando ela pergunta se eles lembram, em uníssono respondem que não. Isso parece irritar a professora que não se propõe a realizar com eles a releitura do texto mencionado ou comentar, porém apenas afirma que aqueles que não lembrassem voltassem ao texto e relessem. Durante o momento da produção, quando a professora se retirou da sala, observamos que nenhum dos estudantes se reportou a essa leitura, alguns comentavam que não lembravam sequer de ter realizado essa leitura enquanto outros afirmavam que não iriam ler aquele texto de forma alguma para não perder tempo.

Para Bastos (1984, p.104) "não só é necessária estar determinada a imagem do interlocutor, mas também a do locutor, ou seja, a própria situação de interlocução." Ou seja, os estudantes precisam saber para quem estão escrevendo e quem eles representam nesse momento. Assim, seria necessário levar em conta o que eles já sabem a respeito do assunto e o que precisam aprender. No caso do texto em questão, como é uma narrativa, eles precisariam saber, por exemplo, o que é um narrador em primeira pessoa ou em terceira, como se apresenta esse narrador, qual o objetivo daquela produção, entre outras questões. Essas considerações que faltaram nas orientações da proposta do LD poderiam ter sido acrescentadas pela professora, entretanto isso não aconteceu. Foi dito que eles deveriam "escrever um rascunho e depois passar a limpo". Entretanto, não foi posto para eles que escrever um rascunho significa que um texto exige um trabalho árduo de escrita, revisão e reescrita e que por isso deveriam fazer uma primeira versão e, obviamente, depois de revisada, por eles e pela professora, deveriam passar esse texto a limpo.

Nesse sentido, considerar os aspectos envolvidos no processo de produção dos textos nos permite compreender os possíveis conflitos do estudante no momento da produção, desfocando o olhar do texto como algo que apenas indica uma dificuldade de quem o produziu para revelar as dificuldades de "um aprendiz tentando dar conta do que foi proposto" (BUIN, 2010). No caso ora analisado, a redação valeria uma nota e ainda seria lida por alguém de fora da escola que estava

a partir daquele momento acompanhando as aulas, ou seja, precisava ser feita com capricho.

Observamos pela análise dessa produção que os recursos de referenciação utilizados pelo estudante contribuíram para a construção dos sentidos do texto, embora ele tenha empregado o pronome de terceira pessoa (ele) de forma inadequada em um dos trechos, conforme mencionamos antes. Nesse ponto, observamos que as condições em que o texto foi produzido, sem orientações adequadas, é um fator que interfere muito pontualmente para a dificuldade apresentada pelo estudante em alguns momentos, como também a falta de revisão do texto.

Os recursos de referenciação mais recorrentes na produção foram os pronomes de terceira pessoa e a repetição do mesmo lexema (ele/Travesso). Percebemos que tais recursos ora contribuem para a construção dos sentidos, quando, por exemplo, o estudante repete o mesmo lexema, deixando claro que está se referindo ao protagonista da história, ora não, como no caso do trecho em que a repetição do pronome de terceira pessoa (ele) deixa o leitor confuso acerca do referente.

Vejamos no texto a seguir como esse mesmo estudante realiza os encadeamentos referenciais, agora tendo por base o gênero textual carta.

#### 4.2 Produção 2 de Flávio

Prefeito de Palmeira dos Índios

Estou escrevendo para você para reclamar algumas coisas que passam na nossa cidade a palmeira dos Índios esta virando um lichão têm lixo em toda parte e as ruas estão todas buracadas.

Você não ver isso o que você está fazendo em palmeira dos Índios.

Porque você derrubou a prassa do esqueite por que esta falta de água que nós temos que acordar de madrugada para encher as caixas de água

No dia da eleição vocês como todos os candidatos vocês promete e não compri querem com pra os nosso volto.

Só para ganha as eleições deixe a palmeira dos Índios mais lipas e mais bonitas e conserte as ruas

Assim o povo estará com você

Palmeira mais Bonitas

E mais linpal!

Essa produção, ora analisada, foi construída de acordo com a segunda proposta de produção de texto, em que, após a leitura de duas reportagens que tratavam da falta de água na cidade de Palmeira dos Índios, os estudantes deveriam escrever duas cartas: uma ao prefeito e uma carta do leitor. Cumpre frisar que o referido prefeito era então candidato à reeleição e que a professora trouxe para os estudantes uma questão que é alvo de muita discussão no município: a falta d'água. É interessante salientar que esse problema ocorre muito especificamente na periferia da cidade, e as famílias precisam acordar durante a madrugada a fim de encher utensílios de água, uma vez que a água chega às torneiras apenas uma vez por semana.

No texto, o estudante inicia discutindo acerca da falta de coleta do lixo, das ruas esburacadas, da destruição da praça do skate, ou seja, embora o estudante cite a questão da falta d'água, ele não conta como isso afeta a sua vida, deixando assim de cumprir uma das etapas solicitadas na proposta de produção.

O texto segue os padrões estabelecidos para a produção do gênero carta. Inicia com uma referência ao destinatário e logo no primeiro parágrafo justifica o motivo pelo qual está escrevendo. Muito provavelmente isto se dá pelo fato de o estudante ter sido familiarizado com tal gênero durante as orientações para a produção desse texto. Entretanto, a produção atende apenas parcialmente a proposta solicitada pela professora.

O estudante interpela o prefeito acerca de várias questões, o que demonstra uma visão de uma pessoa que está atenta aos problemas sociais da cidade em que vive. Ele também demonstra compreender as barganhas políticas, uma vez que afirma para o prefeito que, caso atenda aos questionamentos propostos, o povo estará com ele, ou seja, o estudante compreende claramente o jogo de interesses envolvido nessa questão. No que se refere ao uso dos processos de referenciação, temos no texto as seguintes cadeias referenciais:

---

Prefeito de Palmeira dos Índios: *ocê/ você/ você/ você/ deixe (elipse)/ conserte(elipse)/ você/ você*  
 Nossa cidade: Palmeira dos Índios (catáfora)  
 Vocês/ vocês : sem referente explícito (candidatos)

Observamos nessa produção três modos de retomada dos referentes: o emprego do pronome "você", a elipse (deixe/ conserte) e uma expressão nominal utilizada cataforicamente (nossa cidade/ Palmeira dos Índios). É interessante observar o uso do pronome (você) como referência ao prefeito da cidade. Do ponto de vista da Gramática Normativa, esse pronome de tratamento não seria adequado para referir-se a uma autoridade (prefeito). Podemos inferir que o emprego de tal pronome demonstre um tom de desprezo do estudante em relação ao prefeito, ou seja, ele pode ter escolhido se referir ao prefeito como "você" com o intuito de deixar claro que, para ele, o prefeito não é digno de ser tratado como uma autoridade, uma vez que ele questiona vários problemas enfrentados pelos moradores, e não apenas a falta d'água, conforme solicitado na proposta. Outra possível inferência quanto ao uso inadequado do pronome para referir-se ao prefeito é talvez o desconhecimento do estudante quanto ao uso dos pronomes de tratamento. Apenas uma conversa com o estudante poderia esclarecer tal questão. Durante um processo de revisão do texto, essa questão poderia ser abordada pela professora e, a partir dos comentários do estudante, poderíamos compreender o que o levou a referir-se assim ao prefeito da cidade.

É interessante observar que no segundo parágrafo, há a ativação de um elemento (vocês) que parece instaurar uma inadequação no texto, por não possuir um referente anafórico ou catafórico explícito. Entretanto, o autor nos fornece pistas para que reconheçamos tal referente. Nesse caso, o estudante compara "vocês" a "candidatos", provavelmente candidatos às eleições municipais, recuperando o momento histórico em que foi realizada a produção. Esse elemento (vocês) é retomado duas vezes. A primeira pela repetição do mesmo lexema e a segunda por elipse: "querem comprar o nosso voto". A expressão "querem comprar nosso voto" nos remete aos "políticos" que realizam essa compra de votos, o que nos permite compreender a expressão embora o referente não esteja explícito na superfície textual. Tal compreensão é autorizada pelas associações que podem ser realizadas com outras expressões do texto, que nos remetem ao universo político. Para Koch (2010),

a associação é realizada quando não existe no co-texto um antecedente ou um referente pontual, mas um elemento de relação, inferível a partir de processos explícitos no co-texto e que é decisivo

para a interpretação. Pela associação, é como se o referente estivesse difuso, portanto, já conhecido, [...]

A referência a "candidatos" assim como a expressão "povo", empregada no último parágrafo ("o povo estará com você"), nos remetem ao contexto histórico de produção desse texto: ano de 2012, eleições municipais. O estudante interpela então o prefeito acerca de questões pontuais que ele (estudante) considera imprescindíveis para a melhoria da cidade e, conseqüentemente, para que o prefeito tenha o apoio do povo. O estudante se inclui ao dizer: "querem comprar o nosso voto". Temos nesse trecho um discurso já cristalizado na sociedade e que ele reproduz: a questão da compra de voto. Cumpre frisar que esse aluno não vota efetivamente, pois se trata de um adolescente de cerca de treze anos de idade. Provavelmente ele se inclui no texto porque está tratando de um problema que o afeta diretamente (a falta d'água) e, sendo assim, como ele sabe que outras pessoas da sua família, tais como pai, mãe, entre outros, votam é como se ele estivesse falando em nome dessas pessoas usando então a expressão 'nosso voto', ou seja, da família dele.

Salientamos que o contexto de produção imediato e o contexto histórico são fundamentais para a compreensão dos processos de referenciação que aparecem no texto, uma vez que nos permitem realizar associações e inferências que nos possibilitam compreender o que não está explícito, efetivamente, na superfície textual. Outro fato interessante observado durante essa produção foi a participação efetiva da maioria dos estudantes nas discussões acerca do tema proposto para a produção. Notamos que, até aqueles alunos que não participavam muito das aulas, prestaram atenção ao que se discutia. Os estudantes questionavam a prefeitura, o prefeito, falavam sobre suas experiências pessoais com essa falta de água. Trazer este fato do contexto dos estudantes parece ter motivado a discussão e a produção escrita. Todos tinham algo a relatar acerca do tema. Cumpre frisar aqui a importância e a necessidade de realizar propostas de produção que estejam relacionadas ao contexto sócio-histórico do estudante, a fim de que o ato da escrita faça sentido para ele e que ele tenha algo a dizer.

Observamos que as orientações feitas pela professora durante o processo de escrita do texto foram importantes. Por exemplo, o aluno escreveu um texto para um destinatário específico e se posicionou diante deste de forma questionadora e crítica. O estudante, durante a produção desse texto, demonstrou tranquilidade

acerca do que escrevia. Observamos que a turma, de modo geral, estava mais atenta ao que era discutido em sala de aula. Diferente da primeira proposta realizada pelo aluno, a saber, a produção do conto, em que a turma se questionava a respeito do que fazer, durante a realização dessa produção não observamos tais questionamentos, antes, a maioria dos estudantes pedia para falar e se posicionar acerca do tema em questão.

Na produção a seguir, observaremos de que maneira o mesmo autor desta carta realiza o processo de referenciação em um outro texto.

### 4.3 Produção 3 de Flávio

Prezado jornalista Madson Felipe<sup>9</sup>  
 Eu li a sua reportagem e concordo com você meu nome é Flávio<sup>10</sup>, e todos os dias na minha rua minha mãe acorda todo dia de madrugada para encher a caixa de água 1 ou 2 horas da manhã que ninguém não merresse se acordar de madrugada para pegar água porque o prefeito não aceita a casal a rumar nogo este cano  
 Por que não para de brincadeira  
 Por que vocês da casal não bota as coisas no lugar para ter água com seu segundo de costume!

Nessa produção o estudante segue as orientações propostas no momento da escrita do texto. Ele produz uma carta do leitor, opinando acerca da reportagem lida em sala de aula. Aqui notamos mais uma vez a importância das orientações fornecidas por ocasião da produção dessas cartas. A professora leu com os estudantes textos semelhantes (cartas dos leitores à Revista Época), ou seja, eles tiveram acesso a um referencial que os fez compreender a tarefa proposta, o que não aconteceu na primeira produção.

Logo de início, é interessante observar a forma como o estudante se refere ao jornalista: "prezado". Uma vez que o jornalista denuncia um problema vivenciado pelo estudante, parece ganhar, logo de saída, a simpatia dele. O estudante demonstra se identificar com o jornalista, uma vez que os dois estão tratando do mesmo problema e defendendo posições muito parecidas, como o jornalista, na

<sup>9</sup> Nome fictício.

<sup>10</sup> Nome do estudante nessa produção assim como nas outras produções analisadas neste trabalho é fictício.

reportagem lida, posiciona-se contrário às ações do prefeito e da Companhia de Abastecimento de Água, denunciando um problema que atinge a população.

Nessa produção, os recursos de referenciação mais recorrentes foram os seguintes:

Prezado jornalista Madson Felipe: você Prefeito: Por que não para de brincadeira (elipse) Vocês da casal: Anáfora associativa
---

Nessa carta observamos a retomada anafórica do referente por meio do pronome de terceira pessoa (você). O prefeito da cidade é inserido no contexto explícita e implicitamente (elipse). Isso provavelmente aconteceu pelo fato de que a discussão acerca da falta d'água realizada em sala de aula, bem como a produção da carta ao prefeito estão muito recentes na memória do estudante. Porém o estudante oscila quanto ao interlocutor: ora se refere ao jornalista, ora ao prefeito e ora a Companhia de Abastecimento de Água. Acreditamos que tal fato se explique, por um lado, por meio das associações que o estudante realiza diante da proposta de produção, ou seja, o contexto o autoriza a associar a carta ao jornalista ("Prezado jornalista Madson Felipe"), ao prefeito da cidade de Água ("Por que não para de brincadeira") e à Companhia de Abastecimento Por que vocês da casal não bota as coisas no lugar para ter água com seu segundo de costume!), uma vez que esses são os possíveis interlocutores da escrita dessa carta. Por outro lado, tal oscilação pode ser motivada pela falta de domínio do estudante em relação às práticas de escrita, por isso se justifica que a mudança súbita de referente aconteça sem uma orientação para o leitor.

A Companhia de Abastecimento de Água do Estado de Alagoas - CASAL aparece no texto como co-responsável pela falta de água na cidade. O estudante, nesse momento de sua produção, parece esquecer que está escrevendo para o jornalista e se refere, provavelmente, ao prefeito e, em seguida, à CASAL, interpelando aos responsáveis acerca de uma solução para o problema. Ele escreve como se estivesse falando. Porém, na fala, o interlocutor e a situação de interlocução estão muito evidentes no contexto de produção, de modo que pode haver uma confluência de vozes, podemos falar com duas ou três pessoas

simultaneamente numa situação de diálogo, sem causar estranheza ao nos referirmos a um ou a outro. Segundo Bastos (1984, p. 104),

a diferença fundamental entre as modalidades de língua oral e escrita é que, na oral, a situação de enunciação é dada ao mesmo tempo que o texto – conhecemos a identidade do locutor e a do ouvinte. Conhecemos o tempo e o lugar da enunciação e também os objetos aos quais o texto poderá se referir.

Nesse sentido, uma mudança de interlocutor, ou de referente, acontece naturalmente na fala. Observamos que o estudante, provavelmente, ainda não tem clareza acerca das especificidades da escrita e lança mão da oralidade, que lhe é familiar, a fim de expressar seu ponto de vista. Entretanto, verificamos que essa mudança súbita de referentes não compromete o projeto de dizer do estudante e que os processos referenciais presentes na superfície textual nos fornecem pistas para compreendermos a ideia que ele quis expressar.

Observamos ainda que, nas produções aqui analisadas desse estudante, há a presença de anáforas associativas, com referentes que precisariam ser inferidos do contexto de produção. Esse dado é importante porque nos permite refletir acerca das implicações das condições de produção e do uso dos recursos de referenciação. Notamos que, mesmo exposto a condições diferentes de produção, ele insere no texto referentes que não estão claros e precisam ser inferidos do contexto ou do co-texto por meio de associações. Nesse sentido, é importante frisamos que as condições de produção, orientações mais ou menos adequadas no momento da construção do texto, não imprimiram diferenças no que se refere ao emprego dos recursos de referenciação.

A análise a seguir tem como base a produção de um outro estudante, apresentando, no entanto, a mesma sequência de produção: uma narrativa e uma carta. Serão analisadas apenas duas produções dessa estudante porque ela não produziu o terceiro texto solicitado na proposta de produção. Entretanto, conforme dissemos na metodologia deste trabalho, um dos critérios que utilizamos para a seleção dos textos a serem analisados foi o de que o estudante tivesse realizado pelo menos duas produções (uma do ano 2011 e outra do ano 2012), o que é um dado relevante para o nosso trabalho, visto que um de nossos objetivos é analisar as implicações das condições de produção na construção de textos coesos e coerentes. Nesse sentido, priorizamos os estudantes que participaram desses dois

momentos, ou seja, que estiveram presentes em sala nesses dois momentos e participaram efetivamente das aulas.

#### 4.4. Produção 1 de Adriana

##### **Beck a menina** que sabe pensar

Seu pai vai trabalhar todos os dias, Beth, sua mãe fica em casa com **Beck**, Ela tem oito anos de idade. Certo dia, sua mãe queria ir pra feira para fazer umas comprinhas, e, não tinha ninguém pra ficar com a sua filha.

Ela resolveu levar **ela** com você, pra feira, Quando **elas** chegaram na feira, sua mãe começou a fazer as compras, Beth foi pra uma de verduras, - moça por favor coloque dois quilos de cada um, A mulher fez o pedido de Beth, - Obrigada, e volte sempre, - De nada, e vou voltar sempre. **Beck** se admirava de tudo que olhava. Sua mãe já ia pra casa, **Beck** viu o carrinho de lanche, e pediu a sua mãe para comprar, - mãe, estou com fome, compra lanche pra mim, - **minha filha** quando agente chegar em casa **você** com e, já está ficando muito tarde e agente tem que ir pra casa, - tabom mãe, eu espero agente chegar em casa.

**Beck** ficou alegre passeando na feira, - mãe, eu estou muito feliz - Quibom filha, eu gosto de ver você feliz. **Sua mãe**, queria que **sua filha** se interessasse nos estudos e terminasse logo, - mãe, calma eu só tenho oito anos de idade, eu sou muito nova mãe vamos com calma, - tabom **filha** faça o que for possível pra ser advogada; - mãe eu vou tentar, vam os parar de falar disso mãe, vamos cuidar logo, - Ok **filha**.

**Beck** queria dizer um a coisa a sua mãe, **Beck** ficou com muito medo de sua mãe não deixar **ela** ir dormir na casa de sua amiga, **Ela** chegou perto de sua mãe e perguntou se ela deixava **ela** ir.

- mãe deixa eu ir estudar o assunto da prova na casa da minha amiga.

- **Volte cedo**, - Obrigada mãe, - De nada.

Beth já tinha feito muitas compras e já estava com as mãos cheias de sacolas, De repente apareceu um menino.

- Olá, senhora meu nome é Marcos, eu tenho deiz anos de idade, eu estou vendo que a senhora está precisando de ajuda.

- estou sim precisando.

De repente Marcos olhou para a **Beck**, os dois olharam olho no olho e quando foi depois os dois perceberam que estavam apaixonados em segredo, Marcos se aproximou de **Beck** e disse;

- **Beck**, eu estou apaixonado por você;

- isso não é certo Marcos;

- Porque **Beck** é errado gostar de alguém;

- não, Marcos, nós ainda somos criança;

- tabom **Beck** eu vou ficar calado;

- Marcos, não fica com raiva de mim porque isso é para o bem da gente, eu só tenho oito anos, e você só tem deiz anos, quando eu terminar os estudos que passar na faculdade, e também arrumar um emprego bom, agente fala disso, até porque não é hora de falar sobre isso.

- tabom!

Beth chamou **Beck**, - **Beck, Beck...** - Já vou mãe,

- **Filha** am anhá vam os pra loja comprar um a fantasia, - pra que mãe, - segredo filha, - Eu vou sim mãe. Am anheceu o dia, logo depois sua mãe ligou pra sua imã vim organizar a festa, quando **Beck** acordou, **sua mãe** le vou-a pra loja pra comprar sua fantasia.

**Beck** escolheu a mais linda, **sua mãe** foi pra loja e só ia voltar pra casa quando tudo estiver pronto, Beth ligou pra **sua irmã** e perguntou, se ela tinha arrumado tudo, ela disse que já;

Beth arrumou **sua filha**, deixou **ela** muito bonita e **levou-a** pra casa quando elas chegaram em casa, **Beck** foi a primeira a entrar na casa.

- Mãe, que escuro, porque o papai não está aqui;

- Surpresa!

- Ai, mamãe que lindo, Brigada gente, mãe porque a senhora não me falou que hoje é o meu aniversário, - porque é surpresa, - Feliz aniversário.

- Mãe, sabia que eu te amo muito, A senhora e o papai são os únicos obstáculos que eu tenho, Eu amo vocês, - Eu também te amo **filha** e tenho muito orgulho de **você**.

Nessa produção, a estudante não atende inteiramente a proposta solicitada pela professora. Uma vez que a professora propõe a criação de uma narrativa contando travessuras de uma criança, a estudante produz um texto em que uma menina de oito anos não realiza nenhum tipo de travessura. Parece que, neste caso, a palavra travessura não foi compreendida pela estudante. Vale salientar que, na narrativa, uma criança de oito anos se apaixona por uma de dez, o que, talvez seja a tentativa da estudante de cumprir a tarefa proposta adequando-a a sua faixa etária. Para ela, tal paixão talvez possa ser considerada como travessura. No entanto, se tal fato se constitui em travessura para a autora do texto, há, de certo, um equívoco nisso, uma vez que não acontece de fato a travessura e as duas crianças apenas mencionam que estão apaixonadas, mas que "isso poderá esperar para um outro momento", ou seja, se essa for a travessura da narrativa, ela não se concretiza de fato. Nesse caso, ou a estudante não compreendeu o significado da palavra ou compreendeu e adaptou a sua faixa etária.

A proposta também indicava que os estudantes deveriam produzir a narrativa tendo por leitor um adulto (mãe, avó, avô, tio). O texto acima apresentado não possui tal interlocutor. O autor cria uma narrativa que se assemelha ao conto, porém, nesse ponto, o texto vai de encontro à proposta solicitada. Isso nos faz retomar a discussão acerca da necessidade de o estudante ter segurança quanto ao gênero que irá escrever quando tem por objetivo produzir um texto. Se tal necessidade não for tomada como primordial para o processo de produção de textos na escola, os estudantes continuarão a produzir apenas para cumprir uma tarefa escolar. Sem as devidas orientações, os estudantes dificilmente produzirão textos com coesão e coerência.

Nesse caso, observamos um texto longo, por vezes com ideias repetidas, que possui uma paragrafação desorganizada, própria de quem tem conhecimentos elementares da escrita padrão, apresentando, por vezes, diálogos que não oferecem grandes contribuições para a progressão do texto. Observamos que o estudante não emprega adequadamente o hífen para indicar os diálogos na narrativa. Tal fato torna o texto de difícil visualização, comprometendo a constituição de sentidos, porque os parágrafos aparecem muito próximos uns dos outros e a falta de pontuação colabora para essa dificuldade de compreensão. Vejamos:

- Filha amanhã vamos pra loja comprar uma fantasia, - pra que mãe,  
- segredo filha, - Eu vou sim mãe. Amanheceu o dia, logo depois sua  
mãe ligou pra sua irmã vim organizar a festa, quando Beck acordou,  
sua mãe levou-a pra loja pra comprar sua fantasia.

No que se refere mais especificamente à coesão referencial, podemos observar que a estudante constrói a principal cadeia referencial do texto empregando, em sua maioria, a repetição ou reiteração do mesmo item lexical (Beck). Destacamos a seguir as principais cadeias referenciais que são mencionadas no texto, na sequência em que aparecem:

Beck: menina (nome genérico)/
Beck/ ela/ ela/ elas/
Beck/ Beck/ minha filha (expressão nominal)/ você/
Beck/ sua mãe( expressão nominal)/ sua filha (expressão nominal)/ filha/ filha/
Beck/ Beck/ ela/ela/ela/ volte(elipse)/
Beck/ Beck/ Beck/ Beck/ Beck/ Beck/ Beck/ Beck/ filha/
Beck/ sua mãe (expressão nominal)/
Beck/ sua mãe/sua irmã(expressão nominal)/sua filha (expressão nominal)/ ela/levou-a (elipse)/
Beck/ filha/ você

Observamos no texto, além da repetição do mesmo item lexical (Beck), o emprego de expressões nominais. As expressões nominais, segundo Koch (2010, p. 137), são constituídas minimamente de um determinante seguido de um nome. No curso da progressão textual, tais expressões realizam um papel de suma importância para assegurar a manutenção do objeto em foco no texto, por meio de uma organização lexical que beneficia o leitor na interpretação do referente. Nesse

contexto, o determinante é o ponto crucial para a compreensão de que a interpretação da entidade deve ser feita em relação a uma etapa anterior da comunicação. Nesse sentido, expressões como "minha filha", "sua mãe", "sua irmã" e "sua filha" permitem ao leitor não apenas a retomada do referente, mas acrescentam a este características que contribuem para construir a imagem desse referente ao longo do texto.

O emprego do pronome de terceira pessoa (ela) também é utilizado com muita frequência no texto. Embora Koch (2010, p.131-135) afirme que a pronominalização, junto com as expressões nominais, é uma das formas mais comuns de se retomar o referente (fato que também constatamos aqui) é notável que nessa produção o emprego de tais pronomes, em alguns momentos, causa uma ambiguidade no texto, comprometendo a coesão e a produção de sentido. Em trechos tais como:

Ela resolveu levar ela com você, pra feira, Quando elas chegaram na feira, sua mãe começou a fazer as compras, Beth foi pra uma de verduras, - moça por favor coloque dois quilos de cada um

Nesse trecho observamos que há uma inadequação com o uso do pronome de terceira pessoa. Não é uma questão de anáfora associativa porque não é possível associar tais pronomes a referentes do co-texto ou do contexto de forma clara e precisa. Trata-se de uma repetição que causa ambiguidade porque os referentes somente aparecem depois, numa relação catafórica. A ambiguidade foi causada porque houve duas repetições em sequência com referentes diferentes: "Ela resolveu levar ela com você". Nesse caso, haveria a necessidade de releitura e reorganização dos processos que permitem a referenciação a fim de tornar compreensível o que a estudante quis expressar.

Veremos a seguir como essa estudante realiza o processo de referenciação tendo por base a produção de uma carta formal.

#### 4.5 Produção 2 de Adriana

Prezado Carlos Gomes<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Nome fictício.

A falta de água está nos atrapalhando muito, Qual é **sua explicação** a respeito dessa irresponsabilidade? A população reclama da falta d' água na cidade , queremos água, será que **você** é melhor do que os outros, porque na **sua casa** concerteza não falta água, agora na nossa cidade falta, porquê? Que eu saiba **você** não é melhor do que ninguém , somos apenas diferente, **não fique** com a água só pra **você**, a população inteira querem água potável.

Nessa produção a estudante atende as orientações realizadas por ocasião da escrita do texto, a saber, ela produz uma carta endereçada ao prefeito da cidade solicitando uma resposta em relação à falta d'água no município de Palmeira dos Índios. A estudante inicia a produção argumentando acerca dos danos que essa falta de água traz à população ("A falta de água está nos atrapalhando muito") e, em seguida, questiona o prefeito a respeito das causas desse problema ("Qual é **sua explicação** a respeito dessa irresponsabilidade?"). O texto apresenta inadequações em relação a questões pontuais de ortografia e correção gramatical que, conforme já dissemos sobre outro estudante, refletem a produção de um aprendiz da modalidade escrita da língua que ainda não possui suficiente manejo da escrita padrão.

Observamos que a estudante introduz o referente inicialmente por meio da expressão "prezado", o que se explica pelo fato de ser uma produção direcionada ao prefeito da cidade, uma autoridade. Adequadamente, a estudante se utiliza de uma forma respeitosa para se dirigir ao prefeito. É interessante frisar que essa forma de referência não é mantida na continuação do texto. Ela é substituída pelo pronome de segunda pessoa (você). Tal pronome, de acordo com a Gramática Normativa, é utilizado quando tratamos com alguém com quem temos algum vínculo ou aproximação e também para nos referirmos àqueles com quem temos uma relação de equidade. No texto, o emprego do pronome (você) parece indicar um certo desprezo da autora em relação ao referente, ou seja, não é mais "prezado prefeito", como na primeira referência realizada, ou, "senhor prefeito", expressão que provavelmente seria a esperada pelo leitor na sequência do discurso. Os trechos a seguir nos permitem inferir tal questão. Vejamos:

1. queremos água, será que você é melhor do que os outros, porque na sua casa concerteza não falta água
2. Que eu saiba você não é melhor do que ninguém
3. não fique com a água só pra você

O trecho: "Você não é melhor que os outros", enfatiza não o desrespeito pela autoridade, mas a falta de confiança e o tom depreciativo do estudante em relação ao prefeito. Tal visão é reforçada pelo uso do pronome (você) como elemento de referência. As cadeias referenciais estabelecidas no texto, além do uso do pronome você ora citado, foram às seguintes:

Carlos Gomes: sua explicação (expressão nominal)/ você/ sua casa (expressão nominal)/ você/ não fique (elipse)/ você.

Observamos nesse texto três processos de retomada do referente: expressões nominais, elipse e o pronome de terceira pessoa (você), acerca do qual já tecemos algumas considerações. Todos esses referentes são identificados facilmente na superfície do texto, não evidenciando nenhum indício de inadequação no tocante à produção de sentidos no texto.

Vejamos como tal processo de encadeamento referencial se dá nas produções de outro estudante.

#### 4.6 Produção 1 de Joyce

Era uma vez uma garotinha completamente apaixonada por história. Jaqueline é uma garota muito esperta, gentil, legal, bonita, estudiosa, brincalhona e etc... Jaqueline tem apenas 7 anos de idade ela ia para a escola com suas amigas Rafaela, Joyce e Tâmara elas são muito legal. Elas são muito espertas, elas gostam muito de brincar. Jaqueline é uma amiga muito legal, brincalhona e tudo.

Tâmara um dia chamou elas para ir tomar banho de piscina e fazer um piquiniqui e elas aceitaram esse piquiniqui foi muito bacana. Eu gostei eu também gostei muito. E gente Jaqueline tá completando ano hoje vamos fazer o aniversário dela surpresa. Sim vamos mais nós temos que falar com dona Margarida quem é dona Margarida é a mãe de Jaqueline sim vamos, aí a gente falou com dona Margarida e ela aceitou mais tem que alguém enganar Jaqueline. Sim eu engano Jaqueline Tâmara respem queu e vocês amigas Joyce e Rafaela respem queu a gente vai ajudar a dona Margarida a fazer o bolo e as decorações sim elas mim ajuda.

Aí **elas** foram felizes para sempre. E foram muito **amigas**.

Essa produção não atende as orientações propostas pela professora por ocasião da solicitação de produção do texto. O texto não tem como interlocutor um adulto, embora esse adulto seja mencionado no texto como alguém que ajuda a preparar a travessura ("Dona Margarida aceita participar da travessura e enganar Jaqueline"), ou seja, esse adulto tem um papel importante na concretização do que a estudante considera como travessura no texto.

Um aspecto que é importante considerarmos nesse texto é o foco narrativo. Observamos que o estudante inicia o texto como narrador-observador (terceira pessoa) e, em algum momento da produção, ela se inclui na narrativa, conforme podemos constatar no recorte a seguir:

Era uma vez uma garotinha completamente apaixonada por história. Jaqueline é uma garota muito esperta, gentil, legal, bonita, estudiosa, brincalhona e etc... (narrador em terceira pessoa)

Tamara um dia chamou elas para ir tomar banho de piscina e fazer um piquiniqui e elas aceitaram esse piquiniqui foi muito bacana. Eu gostei eu também gostei muito. (oscilação entre terceira e primeira pessoas)

Essa inclusão de trechos em primeira pessoa talvez se explique pela não compreensão da proposta da atividade. Além disso, tal oscilação entre primeira e terceira pessoas evidenciam que o estudante não possui ainda um manejo adequado da escrita. Quanto às cadeias referenciais, encontramos as seguintes:

Uma garotinha: Jaqueline/ garota/ Jaqueline/ Jaqueline/ Jaqueline/ Jaqueline/ Jaqueline/ Jaqueline  
 Rafaela, Joyce e Tâmara: elas/ elas/ Tâmara/ elas/ gente/ vamos/nós/ a gente/ Tamara/ Joyce e Rafaela/ a gente  
 Joyce e Rafaela: elas

Identificamos nessa produção quatro processos de retomada dos referentes: repetição do mesmo item lexical, nomes genéricos (garota), uso de pronomes de terceira pessoa (ela/ elas/ nós/ a gente). Temos um início catafórico, em que o referente é primeiro caracterizado para depois ser nomeado. Tal caracterização fornece ao texto instruções acerca do referente, ou seja, não se trata de uma garotinha qualquer, mas de "uma garotinha apaixonada por história". Esta expressão já a particulariza, mesmo antes de tal referente ser "apresentado" especificamente como "Jaqueline". Quando o autor introduz no texto o referente Jaqueline, já sabemos que ela possui características que a distinguem de outras garotinhas. Tal distinção causa no leitor, logo de início, uma expectativa acerca do referente, ou seja, como essa garotinha, que não é comum, se comportará ao longo do texto. A reiteração do mesmo item lexical é o que efetiva a cadeia referencial acerca de Jaqueline. Tal reiteração enfatiza e mantém em foco o referente, propiciando a progressão textual.

A segunda cadeia referencial apresentada no texto é construída com personagens secundárias, retomadas durante a produção predominantemente através de pronomes de terceira pessoa. Tal fato parece ser uma escolha do autor do texto a fim de tornar evidente a protagonista da história, tanto que em nenhum momento ele a retoma por meio do uso de pronomes.

Notemos como esse mesmo estudante realiza o processo de referenciação tendo como base um outro gênero textual: a carta.

#### 4.7 Produção 2 de Joyce

**Prefeito de Palmeira dos Índios Carlos** estamos sofrendo bastante com a falta de água em Palmeira de Fora como Palmeira dos Índios as pessoas para poder pegar água tem que se levantar 1,2,3 horas da madrugada para poder pegar água a gente sofre bastante com a falta de água sem água a gente não conseguimos viver, por favor eu M.A. pesso para que o **senhor** fizesse alguma coisa por nós. Nas ruas tem muito buracos é um absurdo as pessoas malmente pode trabalhar com carros, matos e etc...

**Senhor prefeito** Paga os enfermeiros o salário deles eles só podem trabalhar se o **senhor** pagar, e sem saúde a gente não vivemos, sem saúde e sem água é a coisa mais importante das nossas vidas.

Por favor **prefeito** faça algo por nós porque nós merecem os algo importante que é isso.

**Prezado prefeito** coloque água na canal e faça coisas boas, elegantes, importantes por nós por favor.

Palmeira dos Índios está numa decepção enervante.

**Faça algo** importante por nós

Que nós merecemos isso, **coloque** água em Palmeira dos Índios e Palmeira de Fora. Em que está a água de Palmeira o **senhor** colocou na em que isso é um absurdo

**Senhor Carlos Gomes** Em que está a água de Palmeira será que o **senhor** pode solta água para as pessoas pobre ou só o senhor que é rico pode ficar com a água boa e da melhor.

Essa produção contempla a proposta solicitada pela professora que era a de escrever uma carta ao prefeito da cidade pedindo um esclarecimento a respeito da falta d'água no município. No primeiro parágrafo, o estudante argumenta, citando exemplos, em relação ao problema: "estamos sofrendo bastante com a falta de água em Palmeira de Fora como Palmeira dos Índios as pessoas para poder pegar água tem que se levantar 1,2,3 horas da madrugada para poder pegar água."

Nessa produção o autor destaca ainda problemas que não estão diretamente relacionados com a proposta de produção, mas com a administração do prefeito da cidade. São pontuadas questões outras, tais como: a falta de pagamento dos

enfermeiros e as ruas esburacadas. Nessa produção, o estudante demonstra estar atento aos problemas da cidade e não apenas a falta d'água, assim como o texto do primeiro estudante que teve sua produção analisada neste trabalho.

Em relação à referenciação, observamos no texto a constituição das seguintes cadeias referenciais:

Prefeito de Palmeira dos Índios Carlos: senhor/ senhor prefeito/ senhor/ prefeito/ prezado prefeito/ faça(elipse)/ coloque( elipse)/ senhor/ senhor Carlos Gomes/ o senhor/ o senhor.
---

Nesse texto o estudante refere-se ao prefeito empregando, por vezes, o pronome de tratamento "senhor". Não observamos nessa produção, por meio dos processos coesivos utilizados para se referir ao prefeito, o tom de desagrado, observado em produções de outros estudantes. Aqui, o prefeito é interpelado acerca dos problemas de modo muito respeitoso. Podemos ver também que a estudante emprega elipses por meio de verbos no imperativo (faça, coloque), assumindo uma posição de poder, de cobrança. Tal "poder" que a estudante pensa possuir é muito comum nos discursos eleitorais, período em que tal produção foi realizada. Durante esse período, os eleitores são postos como detentores do poder de eleger ou não determinados candidatos, e é desse lugar que a estudante se refere ao prefeito, mesmo não tendo ainda idade suficiente para votar. Vale salientar que Joyce era uma das estudantes mais exaltadas no momento do debate sobre os textos. Ela se mostrava indignada diante da situação e reclamava muito com a professora sobre o descaso do prefeito com o bairro em que ela mora.

Embora o texto apresente sérias dificuldades, do ponto de vista da gramática normativa, tais como concordância inadequada (a gente não vivemos), problemas ortográficos (colocou, decepção) observamos que a estudante consegue se expressar, ou seja, ela argumenta em favor de suas ideias.

Na produção a seguir, observaremos como a referenciação é realizada por outra estudante.

#### 4.8 Produção 1 de Vilma

##### A história de Alicia

**Alicia uma menina** muito calma e humilde nasceu no interior de São Paulo, **tinha** que ajudar sua mãe que não podia mais trabalhar, **ela** tinha que cuidar dos irmãos mais novos, **ela** todos os dias trabalhava de catadora de lixo, com muito sacrifício, **consequia** pouco dinheiro, para dar de comer a seus irmãos e seu pai era desempregado, tinha dia que **Alicia** não conseguia dinheiro bastante para comprar comida para **ela** seus irmãos e seus pais, **ela** tinha que pedir comidas nas casas, tinha pessoas que ignoravam, e outras davam com todo prazer comida, quando **ela** conseguia comida voltava com uma alegria no rostinho, **Alicia** apenas **uma criança** não tinha brinquedo, apenas trabalhava, **sua mãe** muito doente ficou de cama e **Alicia** não tinha dinheiro para comprar remédio, passou dias e dias, em uma segunda-feira sua mãe morreu, **Alicia** ficou desesperada pensando quem iria cuidar dela e de seus irmãos, seu pai o abandonou, e a passar do tempo um garoto ficou muito triste com a história **dela** e de seus irmãos esse garoto chamava-se de Alisson Ofereceu sua ajuda disse que iria pedir a seus pais para que os pais dele cuidasse **dela** e de seus irmãos, os pais dele aceitaram e ficaram com **Alicia** e seus irmãos **Alicia** no começo não tava acostumada, mais a passar **sua vida** mudou bastante, na quele tempo **Alicia** so tinha 8 anos, O tempo passou e **os dois** ficaram apaixonados um pelo outro, Alisson pediu **Alicia** em namoro, mãe de Alisson ficou com um sorriso no rosto por que seu filho iria namorar, **Alicia** disse que iria pensar, dois dias depois **ela** disse aceitava, namoraram, casaram, e tiveram filhos e foram feliz.

Fim

Essa produção não contempla a proposta solicitada pela professora, ou seja, aqui não temos a narrativa de uma travessura, ou a descrição dos medos, fantasias e alegrias de uma criança. A estudante inseriu sim uma criança no texto, entretanto, não conta as travessuras dessa criança, ao contrário, ela narra, efetivamente, as tristezas e agruras da vida de uma menina que fica órfã de mãe e pai e precisa trabalhar, com apenas oito anos de idade, para sustentar seus irmãos menores. Provavelmente a estudante não compreendeu o significado da palavra "travessura". Nesse caso o que é narrado no texto não está em momento algum de acordo com o que se poderia chamar de travessura. É provável que isso aconteça pelo fato de a proposta não ter sido muito bem explicitada no momento em que foi lançada para a turma, conforme dissemos em momentos anteriores.

É interessante notar nessa produção que a autora está presa às histórias dos contos de fadas, tanto que a produção é muito semelhante à história da Cinderela, ou seja, versa sobre uma menina pobre, que sofre muito para sustentar a família, órfã, e que, no final, tem como "salvação" de tal sofrimento um garoto (príncipe), que aparece na história e se apaixona por ela, sendo os dois felizes "para sempre". A

expressão "para sempre" fica implícita no texto. Isso parece indicar que o estudante conhece os contos de fadas, já que tal expressão é típica deles.

Uma vez que várias cadeias referenciais são estabelecidas no texto da estudante, para essa análise observaremos especificamente à que se refere à protagonista da história: Alicia, acreditando que esta seja representativa do fenômeno em questão. Vejamos:

<p><i>Alicia/ uma menina/          tinha/ ela/ ela/          conseguia/          Alicia/ ela/ ela/ ela/          Alicia/ uma criança/ sua mãe/          Alicia/ Alicia/ dela/ dela/          Alicia/ Alicia/ sua vida/          Alicia/ os dois/ Alicia/ Alicia/ ela</i></p>
--

No que se refere à coesão referencial, observamos que a estudante utiliza expressões nominais (uma menina, uma criança), elipses (tinha, conseguia), pronomes (ela, dela) e a repetição do mesmo lexema (Alicia) como estratégia para manter em foco o referente. Não identificamos nessa produção anáforas associativas, no que se refere à protagonista da história. Antes, os processos coesivos presentes na produção retomam objetos presentes na superfície textual. Embora observemos problemas específicos de escrita, tais como paragrafação não demarcada adequadamente, palavras que não estão escritas de acordo com a ortografia padrão e uma séria dificuldade no que se refere à pontuação do texto, a estudante mantém o referente em foco durante toda a produção, garantindo a progressão textual e a construção dos sentidos do texto. Para Koch (2004), a manutenção de um dado objeto em estado ativo ou acessível parece ser o grande responsável pela progressão textual e a manutenção em foco desse objeto se dá por meio do uso de pronomes, de expressões nominais definidas e indefinidas, que é o que acontece nessa produção. Nesse sentido, embora a estudante tenha contemplado a proposta de produção no que se refere ao tema determinado pela professora, a produção não apresenta inadequações do ponto de vista da coesão referencial.

Notemos como essa estudante constrói a referenciação tendo por base outro texto, a carta.

#### 4.9 Produção 2 de Vilma

**Carlos Gomes** gostaria que **vc** tentasse solucionar a questão da falta d'água pois muitas pessoas estavam revoltadas com essa falta, nos achamos injustos a hora que acha chega e quando acaba, nessa falta vi muitas pessoas carregando água dos riachos para lavar e toma banho, muitas pessoas não dormem com a espera da água. Nos esperamos com a **sua colaboração**.

C. S.

Nessa produção observamos que a proposta solicitada é contemplada, o estudante escreve ao prefeito da cidade a fim de pedir uma solução para o problema da falta d'água. Nesse texto o estudante aponta questões vivenciadas por ele ("vi muitas pessoas carregando água dos riachos") conforme a proposta de produção solicitada. De forma respeitosa, o estudante pede a colaboração do prefeito para solucionar tal questão e constrói seu texto empregando três cadeias referenciais, responsáveis pela produção dos sentidos, são elas:

Carlos Gomes: vc/ a sua colaboração

Pessoas revoltadas: pessoas carregando água/ pessoas não dormem

Nós: nós/ vi

Para referir-se ao prefeito, a estudante utiliza um pronome de tratamento (vc), abreviado. De acordo com a Gramática Normativa, esse pronome de tratamento não é o adequado para referir-se a uma autoridade política. O emprego do pronome você não parece ocorrer como uma forma depreciativa de se referir ao prefeito, antes, tal pronome, nesse texto, traz-nos a ideia de informalidade. Ele apresenta seus argumentos para o pedido de solução do problema, empregando exemplos do que a falta d'água tem trazido para a vida das pessoas de sua comunidade ("pessoas revoltadas, pessoas carregando água dos riachos") E embora afirme que acha "injustos" o que está acontecendo, termina sua carta de uma forma respeitosa, pedindo a "colaboração" do prefeito para resolver o problema.

É importante notar que o pronome "nós" é citado na produção sem um referente explícito na superfície textual: "Nos achamos injustos a hora que chega água" e "Nos esperamos com a sua colaboração". A estudante se inclui na expressão, entretanto, não está claro se o "nos" refere-se a ele e a sua comunidade, ou seja, se se trata dela e das "pessoas" que estão "carregando água dos riachos" ou se quem acha injusto e espera a colaboração do prefeito é ele (estudante) e seus colegas de classe, por exemplo, uma vez que é desse lugar que ele produz o texto,

da sala de aula. Nesse sentido, não temos aqui um caso de anáfora associativa, uma vez que o autor não deixa pistas no texto que possam esclarecer a quem se refere o pronome "nós". Temos uma ambiguidade decorrente do uso inadequado do elemento referencial.

Nessa produção, embora o estudante atenda à proposta solicitada pela professora, as inadequações do ponto de vista da referenciação comprometem o sentido do texto. Notemos como essa estudante constrói a referenciação na produção a seguir.

#### 4.10 Produção 3 de Vilma

**Prezado Jornalista Madson Felipe** eu li **sua reportagem** do dia 08-08-12 e eu concordo com a **sua reportagem**, porque não foi a primeira nem a única vez que falta água **muitas pessoas** reclamam com essa falta, O injusto é que a água chega demadragada para **as pessoas** aproveitarem apenas 1:00 pra encher tudo, com a falta, **muitas pessoas** pegam a dos riachos para lavar prato, roupa e toma banho. etc.

Nessa produção a proposta solicitada pela professora foi parcialmente atendida. A estudante produz uma carta do leitor emitindo sua opinião acerca da reportagem lida em sala de aula. Observamos uma carta apreciativa em que a estudante se identifica com o que foi exposto pelo jornalista e elogia a reportagem. Nessa produção a estudante se esqueceu de se identificar, uma das orientações feitas por ocasião da solicitação do texto. Quanto ao emprego de processos referenciais, observamos as seguintes cadeias:

Prezado jornalista Madson Felipe: sua reportagem/ sua reportagem  
Muitas pessoas: as pessoas/ muitas pessoas

É uma produção que não contém muitos processos referenciais, não por se tratar de um texto curto, mas pela forma como esse foi elaborado. A estudante centra o texto em justificar o porquê de concordar com o jornalista. Nesse sentido, o referente ativado no início do texto (Prezado jornalista Madson Felipe) é retomado por duas expressões nominais definidas, ambas idênticas (sua reportagem). Também aparece a forma nominal "muitas pessoas" que pode não ter coincidência quanto à produção de sentidos, porque as muitas pessoas que reclamam podem

não ser as mesmas "muitas pessoas" que pegam água do riacho para lavar roupa e tomar banho.

Em todo caso, remetem aos moradores da comunidade em que a estudante está inserida, uma vez que ela cita exemplos dessas pessoas precisando "pegar água de riachos para lavar pratos e tomar banho", ou seja, são exemplos provavelmente vivenciados por ela, sendo assim, "essas pessoas" às quais ela se refere no texto parecem ser próximas, de sua circunvizinhança. Temos então neste caso uma anáfora associativa, em que o elemento referencial (os moradores da comunidade em que o estudante está inserido), embora não apareça na superfície do texto, pode ser inferido pelo contexto.

Nas produções que seguem, observaremos como outro estudante construiu a referência em três produções diferentes: uma narrativa, e duas cartas.

#### 4.11 Produção 1 de Alice

A união faz a força

Esta história fala sobre **uma criança** chamada **Brenda** que adorava brincar de ser escum quer, correr, pular e adorava estudar.

**Brenda** era uma **criança** que sempre estava de bem com a vida, **ela** era uma **criança** que via o mundo cheio de alegrias. **Brenda** mesmo estando de bem com a vida e o mundo **ela** também tinha medo de altura, fantasias, digo fantasmas, bicho papão e vários outros.

**Adorava** conversar com as suas fantasias: fadas, amigos imaginários, Peter Pan e vários outros fantasias. As alegrias de **Brenda** era seus amigos estarem de bem com a vida, ver a natureza brilhar de alegria e ver um sorriso no rosto de todas as pessoas, **Brenda** contagiava quem a vice;

Em uma bela manhã, um as oito hora em 2005 **Brenda** foi para a escola como fazia todos os dias **Brenda** assim que chegou viu longo seus amigos Diego, hola e Dora mas **ela** percebeu que faltava uma de suas amigas que era a **Roberta**, longo **ela** disse a seus amigos que ia ver o que estava no banco da escola chorando. **Brenda** disse a seus amigos que ia ver o que estava acontecendo e depois contava tudo para eles. Chegando lá avistou **Roberta** chorando e longo perguntou:

- O que ouve **Roberta**?
- O que ouve foi que depois de alguns dias eu vim perder meus amigos.
- Não é preciso chorar pois o capitão Dylan ti salvar dessa!
- Quem ?
- O super Dylan o grande super herói de todo o mundo!
- **Brenda** admiro muito a sua fantasia mas sua fantasia não irá me ajudar.
- **Roberta** acho que você deveria ter um pouco mais de imaginação na sua

cabeçinha.

- **Brenda** temos que ter um pouco de imaginação.
- **Brenda** temos que ter um pouco de imaginação sim mas nessas horas não nos ajudam.
- **Roberta** não se preocupe tudo vai dar certo.

- Ai **Brenda**, qual é o seu segredo pra nunca desanimar? Em?

- É simples confiar em Deus e na própria imaginação.

- **Brenda** é por isso que te admiro tanto!

- Há valeu. Mas **vamos** pois já tocou o sinal.

- Tá **vamos** se não **nos atrazamos** pra aula.

**Elas** foram para a aula e quando **elas** saíram da escola todos os amigos se reuniram e perguntaram o porque **Roberta** estava chorando e **Brenda** explicou tudo no caminho para casa. Diego longo disse:

- **Roberta** não se preocupe nos sempre estarem os juntos não importa o que aconteça.

- É verdade aja o que ouve vamos sempre está juntos. Disse Dora.

- Não se preocupe **Roberta** nos vamos sempre fica juntos. E além disso você pode mandar cartas pra gente. Disse hola.

- E também lembrem que a união faz a força. Disse **Brenda**.

- É verdade **Brenda**. Todos disseram.

Todos foram para suas casas. Passaram dias e meia dias e **Roberta** vivia triste. Em um dia de sexta-feira 8 da manhã de 2005.

Todos se reuniram mas faltava **Roberta** seus amigos ficaram preocupados pois é difícil **ela** se atrazar, mas longo **ela** chega com um lindo sorriso em seu rosto. **Brenda** foi longo perguntando/ digo falando.

- Mas que belo sorriso **Roberta!**

- Valeu. É verdade vocês estavam certos.

- Certos de que?

- De que com a imaginação tudo dá certo pois voltando da escola para casa Vinha pensando no que vocês me disseram e comecem a imaginar só coisas boas.

- Como. **Brenda** disse.

- Simples imaginem que mesmo se eu fosse para outra cidade vocês ainda inham me amar do mesmo modo.

- É isso aí! Mas é imprecisa minha ou você falou "fosse". Diego disse.

- Foi falei mesmo.

- O que? **Roberta** explica isso direito. Disse hola.

- Olha eu ia embora porque meus pais foram despedidos do emprego e teriam que ir embora. Mas fique imaginando uma história de conto e comecei a escrever a história que eu estava imaginando no computa.

Ai meus pais começaram a lher e viram que era uma história ótima para publicar e dai resolveram publicar e depois eles resolveram trabalhar de escritores e os publicadores amaram a minha história e pagaram uma grana pela história e hoje eles são grandes escritores graças a mim.

- Bem que eu disse a todos vocês que a união faz a força ou seja que continuaremos juntos até fazer a força acontecer.

- Isso é verdade **Brenda**. Disse hola, Diego e Dora.

E todos foram felizes pois graças a imaginação de **Brenda**, conseguiram o que tanto queriam.

Moral da história: se todos continuarem juntos faz a força e se todos fizerem tudo correto traz a força que junto com a força traz a felicidade. E mesmo que a cruz for pesada aguente firme pois a união traz junto com a força para você segurar a cruz e a felicidade, para curar as suas dores e ser sempre feliz.

Observamos que essa produção não contempla a proposta solicitada pela professora de produzir uma narrativa em que o personagem central fosse uma

criança que narra travessuras para um adulto. Há a criança como protagonista da história, porém, mais uma vez, não é narrada uma travessura, indício de que, mais de um estudante não compreendeu adequadamente a proposta solicitada. É uma narrativa em que não existem muitos problemas no que se refere à pontuação e ordenação dos parágrafos, embora as questões de ortografia inadequada apareçam em alguns momentos.

Quanto às cadeias referenciais estabelecidas no texto, destacamos as seguintes:

**Uma criança:** Brenda/ Brenda/  
criança/ ela/ criança/  
Brenda/ ela/ adorava/  
Brenda/ Brenda/ Brenda/ Brenda/  
ela/ ela/  
Brenda/ Brenda/ Brenda/ Brenda/  
Brenda/ Brenda/ Brenda/ Brenda/ Brenda/ Brenda/ Brenda/ Brenda/ Brenda  
**Roberta:** Roberta/ Roberta/ Roberta/ Roberta/  
Roberta/ Roberta/ Roberta/ Roberta/ ela/ela/ Roberta/ Roberta  
**Brenda e Roberta:** vamos/ vamos/nos atrasamos/ elas/elas

O texto tem um início catafórico, em que a estudante caracteriza de forma indefinida "uma menina" para nomeá-la em seguida como "Brenda". Após a ativação desse referente, temos, predominantemente nesse texto, o uso do mesmo lexema para retomá-lo e o manter em foco. Tal escolha do autor foi significativa, uma vez que, como se trata de um texto longo, se fossem empregados, por exemplo, pronomes de terceira pessoa para reativar o referente, conforme observamos na produção 4.4, haveria uma probabilidade maior de se instaurar ambiguidades no texto, o que não acontece. Em cada momento que "Brenda" é revisitada na produção, compreendemos, como leitores, a quem se refere. Embora não possamos afirmar que tal escolha tenha sido proposital, acreditamos que, pela estrutura do texto em questão, foi uma maneira muito interessante de manter o foco no referente e, ao mesmo tempo, garantir a progressão textual. Tal estratégia (uso do mesmo lexema) é mantida no momento em que o estudante introduz o segundo referente. Acreditamos que nesse momento isso é ainda mais significativo porque, caso não fossem referidas pelos respectivos nomes durante todo o texto, teríamos uma séria dificuldade em identificar "Brenda" e "Roberta".

Trata-se de uma produção que, embora não contemple o que foi solicitado pela professora, não apresenta inadequações do ponto de vista da referenciação. Antes, observamos escolhas bem elaboradas desses referentes, que proporcionam ao texto harmonia e legibilidade. Vejamos como essa estudante realizou tal encadeamento em outra produção do gênero carta.

#### 4.12 Produção 2 de Alice

Carta ao prefeito

**Prezado senho Prefeito Carlos Gomes** sou Alice<sup>12</sup> e estudo no colégio Monsenhor no 9º ano. Queria lhe perguntar porque faz. Por que nossa água de Palmeira está acabando por que a falta de água constante acontece, por que nos faz isso.

Todos de Palmeira estão sofrendo é isso que o **senhor** quer ver todos sofrendo por falta de água por outras coisas que **o senhor** não está fazendo mas, que deveria está fazendo. Por que e por que um dia de verão os canos estão em conserto no inverno estorarão me responda o que realmente acontece qual é a verdade por que nos faz tanto mal **senhor prefeito** estamos em pleno século 21 e ainda o mal acontece.

Por que faz isto conosco, só por que não somos ricos olha lhe dareim um conselho quando vinher visitantes não diga que é a melhor cidade que é ótima e nem diga que é a princesa do certão diga que é o inferno do sertão.

Não pense **você** que água é fácil e ainda mais que se contracem qualquer lugar, á muita água no planeta certo que a maioria não é de consumo humano. Mas na casal a água é por que vive inveto mintiras só por que nas outras vezes que se elegeu não ganhou vem nos fazer mal como: lixo nas ruas, água faltando e etc não vou dizer mais pois assim tereim que escrever um livro de tanto absurdo que é há qui.

Verá que Palmeira ainda tem solução Com **você** é que não!!!

Nesse texto observamos que a produção está de acordo com a proposta solicitada pela professora. A estudante produz uma carta ao prefeito, interpela-o acerca de soluções para os problemas da cidade, enfatizando a falta d'água. O estudante argumenta com o prefeito citando exemplos para comprovar o que está dizendo. Observamos que a falta d'água é retratada no texto como sofrimento, o mal. A estudante enfatiza essas expressões para chamar a atenção do prefeito para o fato de que não é apenas um problema da prefeitura, é um "mal" que se está causando às pessoas, "um sofrimento", há nestas expressões um apelo emocional. sse texto como a recategorização opera para permitir que termos não sinônimos

<sup>12</sup> Nome fictício

como "falta d'água" e "um mal" estabeleçam uma relação de correferencialidade mostrando a flexibilidade dos objetos de discurso no processo de referenciação. Não se trata de uma falta d'água qualquer, trata-se de "um mal" que é contextualmente narrado como trazendo sérios problemas a essa comunidade.

Também há no texto questões de riqueza/ pobreza, o que nos remete ao fato de que, neste município, a água falta mais frequentemente nos bairros das classes menos favorecidas. Para a construção dos sentidos no texto a estudante realizou a seguinte cadeia referencial:

---

Prezado prefeito Carlos Gomes: o senhor/ o senhor/ senhor prefeito/ você/ você

No texto a estudante emprega os pronomes de tratamento de forma muito respeitosa para se referir ao prefeito da cidade. Ele interpela o prefeito acerca da falta d'água na cidade bem como cita outras questões que dificultam a vida dos moradores da cidade.

Na última frase do texto, entretanto, o uso do pronome "você" não acontece para imprimir depreciação ou informalidade, assim como em produções analisadas anteriormente; a estudante parece empregar tal pronome com o intuito de fazer uma modinha ou uma rima na frase final: "Palmeira ainda tem solução, com você é que não". Tal frase, inclusive, aparece um pouco afastada do corpo do texto, aparentemente como um slogan, o que nos remete ao período sócio-histórico em que foi produzido, ou seja, época de campanha eleitoral, em que frases desse tipo aparecem a todo instante nas propagandas de campanha. Nessa produção, assim como na anterior, observamos que a estudante emprega adequadamente os recursos de referenciação, contribuindo para a construção do sentido do texto. Notemos como essa estudante estabelece a referenciação na produção a seguir:

#### 4.13 Produção 3 de Alice

Carta do leitor

**Prezado senhor Madson Felipe** sou Alice. e li **sua reportagem** e gostei muito **de sua reportagem** pois **ela** fala completamente a verdade e **deixa** com que as pessoas se expressem e falem sobre como a falta d'água antinge Palmeira dos Índios. A falta de água constante nos faz mal pois todos de Palmeira precisamos dela para poder viver pois em ela não vivemos e ainda mais que ela chega nas madrugadas e **imagine** para aquela que acordam cedo para trabalhar ficar acordando nas madrugadas é muito difícil. **Senhor**

**Madson Felipe** parabéns pela sua capacidade de **jornalista** todos da minha sala de aula gostaram da **sua reportagem** pois fala de uns dos problemas constantes que acontecem aqui em Palmeira.

Obrigado por demonstrar que se importa com Palmeira pois muito reportes não falam dessa situação que todos passam!!!

Nessa produção a estudante contempla a proposta solicitada pela professora: produz uma carta do leitor emitindo opinião acerca da reportagem lida em sala de aula. A estudante se identifica logo no início do texto, conforme orientações fornecidas no livro didático e enfatizadas pela professora no momento da produção. No momento em que a professora deu as orientações para essa produção, a professora enfatizou que um dos itens importantes e que não poderia faltar em uma carta do leitor era a identificação do autor da carta. A estudante demonstra apreço pelo que o jornalista escreveu, agradecendo a ele o fato de tratar desse tema na reportagem ("obrigado por demonstrar que se importa com Palmeira") As seguintes cadeias referenciais foram construídas no texto pela estudante:

Prezado senhor Madson Felipe: imagine/ senhor Madson Felipe / jornalista

Sua reportagem: ela/ deixa/ sua reportagem

A estudante emprega o pronome de tratamento "senhor" para se referir ao jornalista, o que demonstra respeito e consideração pelo autor da reportagem. Há nesse texto um processo de identificação da estudante com o jornalista, porque ela fala como a um amigo por quem se tem muita consideração. Essa aproximação acontece pelo fato de a reportagem tratar de um problema que atinge muito diretamente a estudante e que causa sofrimento, tanto que "a falta d'água" é referida como algo que "faz mal" aos moradores. O apreço pelo que o jornalista escreveu está evidente em trechos como: "Todos da minha sala de aula gostaram da sua reportagem". Observamos que nessa produção não há inadequações do ponto de vista da referenciação. A estudante emprega elipses, pronomes, nomes genéricos e repetição do mesmo lexema para construir a cadeia referencial do texto. Tais recursos garantem a progressão textual.

#### 4.14 Produção 1 de Luana

##### As imaginações de Sofia

Era uma vez **uma menina** chamada **Sofia**, ela era **uma criança** brincalhona, sapeca que gostava de brincar.

**Sofia** tinha seu medo que era do escuro, **ela** tinha medo do que existia a noite como fantasmas, bruxas, lobizomem, almas de outro mundo e outras coisas que **ela** imaginava. Mas **ela** também tinha suas fantasias, tinha uma amiga que ninguém via, era uma amiga imaginária, uma fada chamada Andelisa. Um dia na escola suas amigas a **chamaram** para uma festa de pijama, mais por conta desse medo que **ela** tinha do escuro **ela** não aceitou o convite.

Sua amiga perguntou:

- **Sofia** porque **você** não a nem um a festa do pijama que agente faz

**Sofia** respem queu:

- É Por que eu tenho medo do escuro da noite, fantasmas, das bruxas

Suas amigas fala:

Pois eu não tenho medo por que minha mãe sempre me diz que ninguém está sozinho que todo mundo tem um amigo. Então eu não pensei disso eu brinco com minha amiga imaginaria, u m a fada chamada mel.

**Sofia** fala muito alegre:

- Então nós todos temos uma amiga fada.

Suas amigas respem quem:

- Sim!

Uma das suas amigas fala:

- Eu Biara tenho uma amiga chamada Mel, a Melissa tem uma chamada Bela chamada , a Brenda tem um Bel e a Camila também tem uma chamada Cristal . Então **você** não tem que ter medo por que nós somos suas amigas, não vamos deixar nem um fantasma ou bruxas te fazer mal.

**Sofia** se sentio confiante então ela acreditou mais sua amigas e aos poucos foi perdendo seu medo

**Sofia** então falou para sua mãe:

- Mãe eu perde o medo do escuro, eu agora posso dormir sozinha no meu quarto e sair a noite.

Sua mãe fala:

- E claro **minha filha**. Esse negosso de fantasma não existe só a sua imaginação. **Minha filha** ninguém está só neste mundo, nós temos pessoais com a gente, mais agente quem é.

Então **Sofia** pensou na sua amiga Andelisa. E disse com **ela mesma**, Eu não estou sozinha eu sempre estou com uma pessoa. Então as fantasma, as bruxas que eu sonhava era só mima imaginação.

Medo isso é bestera só não é acreditar, mas sim acreditar nos seus melhores amigos por que o medo pode afastar você dos seus amigos.

Essa produção evidencia a confusão instaurada pela incompreensão da proposta de produção pelos estudantes. Conforme discutimos anteriormente, parecia se tratar da solicitação de dois textos diferentes, um em que a criança narrasse suas travessuras para um adulto e outra, em que a criança falaria de seus medos, fantasias e alegrias. Nesse sentido, observamos aqui um texto que trata dos

medos e fantasias de uma criança. Nesse sentido, a proposta atende ao que foi solicitado, entretanto não há uma travessura como foco, conforme exigia a proposta. Notamos a tentativa da estudante em cumprir a proposta apresentada pela professora quando ela fala que Sofia tinha "seu medo que era do escuro e medo do que existia a noite, como fantasmas, bruxas..." Observamos aqui, mais uma vez, a necessidade de, por ocasião da produção de um texto, discutir exaustivamente a proposta apresentada a fim de que os alunos estejam bem situados no momento da escrita. No caso dessa produção, verificamos que a estudante oscila entre o que ela parece querer expressar e o que a proposta solicita. Apesar dessa questão, a estudante estabelece cadeias referenciais adequadas ao texto, utilizando os recursos de referenciação para a construção dos sentidos no texto. Vejamos:

Uma menina: Sofia/

uma criança/

Sofia/

ela/ ela/ela/

a chamaram /

ela/ ela/

Sofia/ você /

Sofia/Sofia/

você/ Sofia/ Sofia/

Minha filha/ minha filha/

Sofia/ ela mesma

O texto tem um início catafórico em que o referente é apresentado inespecificamente como "uma menina" para depois ser nomeado como "Sofia". Observamos que a estudante utiliza predominantemente a repetição do mesmo lexema (Sofia) para retomar o referente. Tal estratégia é adequada porque evita ambiguidades que poderiam ser facilmente instauradas nessa produção porque se trata de um texto um pouco longo. Assim, a opção pelo uso do mesmo lexema parece-nos a escolha mais adequada para a construção da cadeia referencial. Além disso, observamos que o uso de expressões nominais como "uma menina", "uma criança", "minha filha", "ela mesma" também contribuem para preservar os sentidos do texto uma vez que o referente permanece em foco de forma clara e específica.

Ou seja, ao lermos o texto, sabemos que tais expressões estão se referindo a Sofia. Notamos que todos os processos textuais referidos encontram-se na superfície textual, o que torna a leitura de fácil compreensão.

A questão de a estudante, apesar de não ter compreendido bem a proposta de produção, construir de forma adequada a referenciação no texto nos leva a refletir acerca de até que ponto as condições de produção, no que se refere às orientações no momento da escrita do texto, podem estar relacionadas à construção dos processos de referenciação. Sabemos que as orientações são uma parte fundamental do trabalho com produção. Entretanto, no caso dos processos de referenciação, parece haver a necessidade de um trabalho mais específico voltado para o tema que vá além de tais orientações. Vejamos como esse mesmo estudante realizou o encadeamento referencial na produção a seguir, em que as condições de produção do texto foram alteradas significativamente.

#### 4.15 Produção 2 de Luana

**Senhor Carlos Gomes** aqui quem fala é E. F. B., por que essa falta d'água em Palmeira dos Índios será que a água evaporo ou será que as barrajes secaram, **Carlos Gomes** ninguém viver sem água ou **você** não sabe disso, será que **você** não bebe água, toda a população precisa de água e também não é só água os buracos na rua também as ruas emburacadas que vergonha para **você senhor Carlos** vem turistas para visitar Palmeira não podem nem andar com tanto buraco. E o lixo na cidade tom ando de conta na cidade em Palmeira só tem lixo em quase toda esquina tem um lixão **você** pensa que isso é bonito a nossa cidade se chama princesa do sertão mas o certo era ser Princesa do Lixão isso sim e fora a saúde os postos de saúde ficam em greve por causa de pagamento e o hospital faltando curativos, remédios e outras coisas, será possível isso, até a saúde está nesse meio, isso não pode logo a saúde, ou será que **você** não precisa de saúde

**Carlos Gomes** **você** não é melhor di que ninguém.

Tome a sua providência

Essa produção atende à proposta solicitada pela professora, que era a escrita de uma carta ao prefeito da cidade reclamando a respeito da falta d'água. A estudante cita a falta d'água e outros problemas, tais como, as ruas cheias de buracos, o lixo na cidade, os postos de saúde em greve, interpelando o prefeito em vários trechos da carta acerca dos motivos pelos quais tais questões acontecem. Notamos que o tom da carta é de revolta, indignação. Há a presença de perguntas retóricas, tais como: "será que você não precisa de saúde?", "será que você não

bebe água?". Tais perguntas expressam a falta de conhecimento de mundo dessa estudante e até certa ingenuidade em pensar que o prefeito da cidade precisa do atendimento dos postos de saúde ou que na casa dele falta água. A estudante expressa no texto que está ciente de que o prefeito poderia resolver tais questões, tanto que ela conclui sua carta com um verbo no imperativo: "Tome a sua providência". A estudante reproduz nesse texto uma consciência, que provavelmente é coletiva na comunidade em que ela está inserida, de que o gestor do município é o responsável pela resolução deste problema. É interessante notar como essas questões se concretizam no momento em que são realizados os encadeamentos referenciais. Vejamos:

Senhor Carlos Gomes/ Carlos Gomes/  
 você/ você/ você /  
 senhor Carlos/  
 você/ você/  
 Carlos Gomes/  
 Você

Observamos nesse texto o emprego dos seguintes recursos de referenciação: a repetição do mesmo lexema e o uso dos pronomes de tratamento (você, senhor). Aqui a estudante inicia referindo-se ao prefeito como "Senhor", mas esse pronome é alternado ao longo do texto com o pronome "você". Essa alternância parece estar relacionada ao tom de indignação que é evidenciado no texto, ora a estudante utiliza senhor em respeito à autoridade com a qual está falando, ora ela parece se esquecer de que seu interlocutor é esse prefeito e o repreende como a alguém muito próximo, com o qual tem intimidade. Nesse segundo momento o pronome "você" é mais frequente. Observamos que os recursos referenciais presentes na produção remetem a objetos da superfície textual e não há dificuldades de identificação desses referentes. Vamos observar na produção seguinte como o estudante realizou o encadeamento referencial.

#### 4.16 Produção 3 de Luana

Carta do leitor

**Prezado Madson Felipe** aqui quem fala é E.F.B. eu li sua reportagem adorei a sua reportagem sobre a falta d'água em Palmeira dos Índios, e concordo plenamente com a

sua opinião a fala d'água é um absurdo por que isso, os moradores reclamando, ninguém vive sem a água todo mundo precisa de água. Quando falta água **eles** arrumam qualquer resposta isso não pode até no inverno falta água como isso, quando falta no inverno **dizem** que os canos estoraram e no verão **estão trocando** os canos.

O que **você** escreveu foi ótimo para alerta o prefeito para ele olhar um pouco para a cidade, a em que está a água de Palmeira dos Índios será que evaporar ou secar as barrajes e além disso não dá nem um resposta. Essa reportagem eu adorei não tem outra melhor.

Nessa proposta a estudante contempla a proposta de produção solicitada pela professora que era produzir uma carta do leitor acerca da reportagem lida. A estudante, seguindo as orientações recebidas em sala de aula, não deixa de mencionar os processos que constituem a carta do leitor: o vocativo, o corpo da mensagem assim como a assinatura ou identificação do remetente. Nesta, como nas cartas dos outros estudantes destinadas ao jornalista, há um processo de identificação com o autor da reportagem. Observamos que a maneira como o autor se expressa no texto é de admiração pelo que foi escrito, o jornalista é visto como um porta-voz do povo e ganha a empatia da estudante: "adorei a sua reportagem", "não tem outra melhor". As seguintes cadeias referenciais são estabelecidas no texto:

---

Prezado Madson Felipe: você  
Eles: dizem/ estão trocando

Observamos nesse texto que o estudante utiliza o pronome de tratamento (você) para se referir ao jornalista. Esse mecanismo empregado para retomar o referente parece adequado porque na carta do leitor a linguagem pode preservar uma certa informalidade a depender da pauta de discussões ou de a quem está endereçada. Neste caso, como se trata de um tema com o qual o estudante mantém bastante familiaridade, esse pode ser esse o motivo de ele empregar o pronome de tratamento (você) ao invés de um pronome que imprimisse a carta maior formalidade.

Um fato interessante no texto é a presença de um pronome de terceira pessoa que não tem um correferente na superfície textual ("Quando falta água **eles** arrumam qualquer resposta/ dizem que os canos estorarão e estão trocando os canos"). De início parece se tratar de uma anáfora associativa, em que o referente pode ser identificado pelo contexto de produção, por meio de pistas deixadas no

texto pelo autor, entretanto Observamos que neste caso, esse pronome (eles) pode está retomando tanto os funcionários da Companhia de Abastecimento de Água (CASAL), que afirmem que os canos estouraram, como pode estar se referindo a essa Companhia (CASAL) mais ao prefeito da cidade, ou seja, ambos (prefeito e CASAL) podem ser autores dessa justificativa. Nesse sentido, não há pistas no texto que nos auxiliem a dirimir tal questão. Tal fato nos parece um caso de ambiguidade uma vez que duas associações podem ser feitas para um mesmo referente e não podemos inferir apenas com as informações que temos no texto acerca de a quem, especificamente, o pronome está retomando.

É interessante que nessa produção, embora as orientações para a escrita tenham sido mais claras e adequadas do que na primeira produção realizada, houve o emprego de um elemento que instaurou ambiguidade ao texto. Nesse sentido, vale refletir acerca das implicações das condições de produção na escrita dessa estudante. Na primeira produção, realizada sem orientações compreensíveis e adequadas para a elaboração do texto, a estudante empregou recursos referenciais que colaboraram significativamente na construção dos sentidos, fato que se repetiu na segunda proposta que teve condições de produção mais adequadas. Entretanto, na terceira produção nos deparamos com uma ambiguidade que parece não está relacionada à falta de orientações para a escrita do texto, uma vez que, conforme já mencionamos, tal produção foi realizada a partir da segunda proposta de produção, que consideramos compreensível e adequada. Também não podemos afirmar neste caso que a estudante não conhece outras formas de construir a referenciação no texto, uma vez que, nas duas produções anteriores ela fez isso de forma pertinente. Acreditamos que tal questão pode estar relacionada à falta de revisão e reelaboração do texto produzido em que a estudante teria a oportunidade de reler o próprio texto e, apontada a questão pela professora, a estudante poderia esclarecer qual é o referente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme dissemos na introdução, presenciamos em nosso dia a dia sérias dificuldades nas produções escritas dos estudantes do Ensino Fundamental II e observamos que tais questões estão muito relacionadas ao emprego da referenciação. Com este trabalho, compreendemos que há muitos aspectos relacionados a essa dificuldade que precisam ser considerados, tais como a formação dos professores acerca de orientações sobre as condições de produção de textos e o processo de revisão dos textos. Verificamos que tais aspectos se complementam e colaboram para a construção de textos coesos e coerentes.

O período em que acompanhamos a mesma turma, nas aulas da disciplina Língua Portuguesa foi muito importante para compreendermos o processo de produção de textos desses estudantes visto que nos possibilitou a observação de aspectos do contexto de produção que estão muito relacionados ao que os estudantes escrevem efetivamente e que não seriam percebidos caso levássemos em consideração apenas o produto. Durante esse período, presenciamos a realização de duas propostas de produção de textos que foram analisadas ao longo deste trabalho.

Analisamos tais produções atentando para o emprego dos processos de coesão referencial, ou seja, para a maneira como os estudantes realizavam esse encadeamento a fim de construir textos coerentes. Nas narrativas produzidas no ano de 2011, primeiro momento em que estivemos na escola, os estudantes, de um modo geral, tiveram dificuldade em compreender a proposta solicitada pela professora: produzir um texto que tivesse como personagem central uma criança que narra suas travessuras para um adulto. No que se refere à questão de planejamento das atividades de produção escrita, constatamos que a professora não realizou com os estudantes tal planejamento, nessa primeira produção. Para a realização dessa atividade, a professora leu e reproduziu as orientações fornecidas pelo livro didático, sem qualquer posicionamento crítico em relação à proposta apresentada.

Sabemos que o uso do livro didático, em muitos casos, assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, organizando até mesmo os conteúdos a serem estudados em cada série ao longo do ano letivo. Entretanto, vale salientar

que, de acordo com informações contidas no próprio Guia do Livro Didático (Brasil, 2007, p.19), o trabalho com o material "não pode prescindir do professor, que precisa "pensar nos usos diferenciados que um livro didático pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local". Sendo assim, o professor não deve reproduzir acriticamente as sequências propostas pelo livro didático, antes, ele precisa intervir, selecionando atividades voltadas para o desenvolvimento das necessidades linguístico-discursivas dos alunos. A falta de tal planejamento nos colocou diante de textos, que, em sua maioria, não contemplaram a proposta solicitada, conforme pontuamos ao longo das análises. Conforme consideramos no segundo capítulo, não planejar é um dos pontos nodais do ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais.

Ainda sobre a proposta apresentada aos estudantes em 2011, é oportuno frisar que, pelas leituras das produções, observamos que os estudantes compreenderam travessura como maldades na primeira proposta de produção apresentada pela professora. Acreditamos que, dentre as atividades de planejamento para a escrita, seria importante salientar o significado de travessura. Diante das narrativas que relacionam travessura à violência, havia de fato uma necessidade real de discussão, especialmente diante da situação atual de violência dentro das escolas, cometidas contra professores e alunos e noticiadas cada vez mais pelas mídias. Salientamos que, além do compromisso com a escrita do aluno está também uma responsabilidade social e política da escola com esses estudantes.

No que se refere às aulas que observamos as atividades de produção textual não são, como dissemos, uma prática constante. Durante os três primeiros meses em que ficamos com a turma, a professora realizou apenas uma proposta de produção textual. A maioria das aulas ministradas tiveram como foco a exposição de temas da gramática normativa. Observamos a professora explicar com afinco adjuntos adnominais e adverbiais, verbos, classes de palavras, agentes da passiva, sempre de acordo com a sequência proposta pelo livro didático.

No ano de 2012, no segundo momento da pesquisa, tentamos planejar algumas aulas com a professora a fim de que os estudantes pudessem compreender melhor a proposta de produção. Embora a professora tenha aceitado prontamente as nossas sugestões, conforme já mencionamos, a questão de

preservar a sequência do livro didático, assim como o calendário de atividades da escola, não nos proporcionou tempo suficiente para sugerimos e realizarmos com esses estudantes atividades de reescrita dos textos. Consideramos que as orientações fornecidas aos estudantes por ocasião dessa segunda proposta foram importantes e contribuíram para que eles se expressassem, em sua maioria, com propriedade, acerca do tema proposto.

No momento em que, após a leitura das reportagens, os estudantes tiveram a oportunidade de ler cartas dos leitores a fim de observar como tal texto é organizado, verificamos que tal fato contribuiu para que os alunos compreendessem melhor o tema. Outro aspecto que consideramos significativo foi a questão de a professora apresentar um tema estreitamente relacionado ao contexto local. Isso possibilitou a produção de textos muito significativos, em que eles tiveram a oportunidade de expressar opiniões a respeito de um tema com o qual estavam bastante familiarizados. No momento dessa produção, observamos que a maioria dos estudantes se envolveu nas discussões, o que é muito significativo porque, geralmente, a maioria se encontrava dispersa em muitas aulas em relação ao que se discutia em sala. No que se refere a essa segunda proposta de produção, todas contemplaram o que havia sido solicitado pela professora. Nesse sentido, destacamos mais uma vez a importância do planejamento do texto escrito, a fim de que o estudante esteja muito bem situado a respeito da tarefa proposta.

Quanto aos processos de referenciação, observamos que os estudantes dos últimos anos do ensino fundamental não dispõem ainda de um manejo adequado do texto escrito quanto à coesão referencial. O pronome de terceira pessoa (ele/ela) é utilizado predominantemente nas produções que analisamos assim como a repetição de lexemas idênticos. Vale salientar que, em muitos casos, o uso inadequado do pronome de terceira pessoa compromete o sentido do texto.

Verificamos que, mesmo alterando as condições de produção, no que se refere ao gênero e ao tema, e, inclusive em relação às orientações fornecidas para a elaboração dos textos, os estudantes apresentaram inadequações semelhantes quanto ao emprego dos recursos de referenciação. Isso nos fez refletir acerca de que, embora haja a necessidade de o estudante está bem orientado na hora da produção do texto escrito, parece que, quanto ao emprego dos recursos de referenciação é preciso algo mais. Pensamos que, talvez, as atividades de reescrita,

que não tivemos tempo de realizar durante esse estudo; com considerações muito específicas em relação aos processos referenciais, possam fornecer dados que concorram para a produção de textos mais adequados do ponto de vista da referenciação.

Desse modo, a reescritura do texto produzido a partir da revisão individual ou colaborativa feita pelo próprio aluno é, acreditamos uma fase importante do trabalho com produções escritas uma vez que possibilita ao aluno a monitoração de seu próprio texto ao mesmo tempo em que permite ao professor observar as reais necessidades desses estudantes indicando, inclusive, uma possibilidade para o trabalho com reflexão linguística em sala de aula. Se tais revisões tivessem sido realizadas talvez as inadequações que encontramos nas produções, tais como a paragrafação desorganizada e outras questões que identificamos nos textos, conforme citado anteriormente, pudessem ter sido corrigidas, eliminadas ou, ao menos, melhoradas. Entretanto, tais revisões não foram realizadas. Essa atitude nos leva a questionar: como a professora percebe se os estudantes estão evoluindo na escrita? Para nós, tal postura sinaliza para uma prática pedagógica ainda distante das orientações oficiais e acadêmicas, tais como as postas no próprio Guia do Livro Didático que citamos anteriormente, que enfatizam a necessidade de o professor complementar e interferir nas propostas do livro.

Observamos que o professor de Língua Portuguesa não parece adequadamente preparado para lidar com as questões referentes aos recursos de referenciação, uma vez que, conforme consideramos anteriormente, as teorias que fundamentam tais questões encontram-se muito distantes do que é realizado no cotidiano das escolas.

Verificamos que é comum nas produções o uso dos pronomes de terceira pessoa e a repetição do mesmo lexema para retomar os referentes. Tal fato parece demonstrar que os estudantes desconhecem outros processos coesivos e empregam as formas mais familiares. Entretanto, verificamos que o uso desses processos é parte fundamental para a construção dos sentidos dos textos, contribuindo para a construção de textos coesos e coerentes. Observamos também que, nos casos em que tais processos são empregados de forma inadequada, são instaurados nos textos ambiguidades.

No que se refere às implicações das condições de produção para a construção de textos coesos e coerentes, observamos por meio das análises que, alterando as propostas de produção, fornecendo maiores orientações por ocasião do segundo momento de escrita dos estudantes, não houve alterações significativas do ponto de vista do emprego dos recursos de referenciação. Observamos que os estudantes se posicionaram com mais propriedade acerca do tema e expressaram suas ideias com mais clareza no segundo momento, o que significa, do nosso ponto de vista, um ganho importante para a produção desses estudantes, porém os recursos de referenciação empregados permaneceram os mesmos, ou seja, o uso recorrente dos pronomes de terceira pessoa e a repetição do mesmo lexema. Questões como a introdução de termos sem um referente explícito no texto aconteceram nas duas produções, demonstrando que o uso de tais processos independe das alterações nas condições de produção e está mais relacionado a um trabalho específico que leve em consideração os processos de coesão referencial.

Assim, essa pesquisa sinaliza para a necessidade de um trabalho em sala de aula que, além de propiciar orientações adequadas para a escrita dos textos, forneça subsídios para os estudantes compreenderem que a escrita é um processo que deve passar por revisões pontuais, principalmente no que se refere aos recursos de referenciação, uma vez que tais recursos precisam ser estudados de forma criteriosa para que os estudantes conheçam e saibam empregá-los adequadamente em seus textos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. Tradução Michel Lahud ; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Campinas.
- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BIEZUS, Marly de Fátima Gonçalves; SELLA, Aparecida Feola. **A coesão textual na tessitura do texto: a referenciação como artifício de construção de objetos discursivos**. 2005.
- BUIÑ, Edilaine. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. Campinas, 2006. Tese (Doutorado em lingüística) – Universidade de Campinas.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CORTEZ, Suzana Leite. **Referenciação e construção do ponto de vista**. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em lingüística) – Universidade de Campinas.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. et al. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- DIAS, Gonçalves. **Poesia e prosa completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1998.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual**: Revista Virtual de Estudos da Linguagem, [ S. L.], v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <http://WWW.revel.com.br/htm>. Acesso em 08 ago. 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2011.

LUIS, Suzana; SANTOS, Lúcia de Fátima; SILVA, Sandra (orgs). **Universidade e escola**: diálogos sobre a formação docente. Recife: UFPE, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Vinícius de. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

PIETRE, Émerson. Sobre a Constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, 2010.

SALCES, Cláudia Dourado de. **Considerações sobre o ensino de coesão textual na escola média**. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade de Campinas.

SANTOS, Lúcia de Fátima. **Produção de textos na universidade**: em busca de atitudes ativas e táticas. Maceió, 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas.

Silva, Vanessa Souza; Cyranka, Lúcia Furtado de Mendonça. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje**. Brasília: Linhas críticas, 2009.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial em atividades escolares de leitura**: livro didático, cognição e ensino. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (org). Leitura: ensino de língua portuguesa. **Revista do programa de pós-graduação em letras e linguística**, Maceió, 2008.