



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**

**GILVANA MENDES DA COSTA**

**A CONTINUIDADE E A PROGRESSÃO DE SENTIDO DO TEXTO A PARTIR DOS  
PROCEDIMENTOS DE REPETIÇÃO E DE SUBSTITUIÇÃO**

**TERESINA - PI**

**2016**

**GILVANA MENDES DA COSTA**

**A CONTINUIDADE E A PROGRESSÃO DE SENTIDO DO TEXTO A PARTIR DOS  
PROCEDIMENTOS DE REPETIÇÃO E DE SUBSTITUIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iveuta de Abreu Lopes

**TERESINA - PI**

**2016**

C837c Costa, Gilvana Mendes da.

A continuidade e a progressão de sentido do texto a partir dos procedimentos de repetição e de substituição / Gilvana Mendes da Costa. - 2016.

163 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, 2016.

“Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iveuta de Abreu Lopes.”



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

### TERMO DE APROVAÇÃO

**GILVANA MENDES DA COSTA**

### **A CONTINUIDADE E A PROGRESSÃO DE SENTIDO DO TEXTO A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE REPETIÇÃO E SUBSTITUIÇÃO**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às nove horas , do dia 17 de janeiro de 2017, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UESPI  
(Presidente)

\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Franklin Oliveira Silva – UESPI  
(1º examinador)

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

\_\_\_\_\_  
Professora. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida.

Aos meus queridos pais, Maria Mendes da Costa e Getulio Rosendo da Costa, pela confiabilidade e orgulho que têm de mim.

Aos meus queridos irmãos, Gilvan, Gean e Genivan.

Aos meus sobrinhos e primos, filhos de coração, Gabriel, Gean Filho, Lana Beatriz, Andreoly, Sérgio Renan e Andrew por todo carinho.

Aos meus avós paternos e maternos, meus tios e demais familiares.

Ao meu esposo, Pedro, pelo amor, compreensão, e incentivo.

A todos os meus amigos de turma, Sarah, Noemi, Rodger, Meirydianne, Antonio, Tatiana, Ivania, Ana, Iane, Janaina e Antonia pela amizade e força no árduo trilhar desta jornada, em especial a Clemilda pelo apoio para que pudesse organizar o meu trabalho.

Agradeço as minhas amigas Cinthya, Meirydianne e Gilda pela parceria e amizade nos momentos mais difíceis durante o curso de mestrado, pessoas que vão ficar sempre marcadas no meu coração.

A todos os meus professores do mestrado, Stela, Lucirene, Raimundo Gomes e Ailma por terem contribuído imensamente nesse meu processo de formação.

A minha orientadora, Iveuta de Abreu Lopes, por ter me acolhido e contribuído para realização desta pesquisa.

Aos examinadores dessa pesquisa, Franklin Oliveira Silva, Prof.<sup>a</sup> Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo e Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins por terem prontamente aceito a colaborarem para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Pedro Neto, Silvana Calixto e Fátima Sousa e Irene Lustosa pelo incentivo e apoio nessa árdua caminhada.

A todos que fazem a E. M. José Gomes, pelo acolhimento e à diretora Patrícia, ao diretor adjunto Cícero, coordenadora Salete, ao professor Thiago, em especial, a professora Marília e os alunos participantes desta pesquisa.

A todos os meus amigos (as) e colegas de trabalho da E. M. Professora Darcy Pereira de Carvalho pelo incentivo e compreensão, sobretudo, pelo apoio da diretora Vânia Melo, da diretora adjunta Viviane e da coordenadora Samara.

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI por ter nos acolhido e proporcionado essa formação que nos enriquece como pessoa e como profissional.

E a todas as pessoas que contribuíram para que eu pudesse alcançar mais essa conquista.

“Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado a água se quebra em pedaços, em poços de água paralítica. Em situação de poço, a água equivale a uma em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e mais: porque assim estancada, muda e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria”.

João Cabral de Melo Neto

## RESUMO

Este estudo focaliza o aspecto da coesão como princípio de construção de sentido do texto a partir da relação de reiteração de referentes na tessitura textual. Tem como objetivo geral investigar os procedimentos de repetição e de substituição nas produções de contos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretendemos: identificar o referente que concentra a unidade temática dos contos produzidos pelos alunos; identificar e descrever os recursos que reiteram o referente responsável pela unidade temática desses contos, analisar o funcionamento dos recursos que realizam a reiteração do referente principal nos contos na perspectiva da continuidade e da progressão de sentido. Buscamos apoio teórico nos postulados de Antunes (2005; 2009; 2012), Koch (2002, 2009, 2014, 2012), Koch e Travaglia (2014), Koch e Elias (2010, 2014, 2016), Marcuschi (1992, 2008, 2012), Adam (1992), Bonini (2005). Visando ao atendimento dos objetivos traçados, a investigação a que nos propusemos foi realizada através de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, descritiva, exploratória e de abordagem interpretativa. No que diz respeito aos resultados da análise dos dados, constatamos que o uso dos recursos de repetição de unidades do léxico e de caracterizadores situacionais foi mais produtor para a manutenção e a progressão de sentido do texto em relação ao uso de termos sinônimos. Verificamos que as inadequações quanto ao uso de tais recursos, embora não tenham prejudicado a interpretabilidade global dos textos, incidiram em problemas estruturais, resultando em aspectos de incoerências localizadas. Nesse sentido, atribuímos ao ensino de Língua Portuguesa a realização de práticas que colaborem para o melhoramento das dificuldades apresentadas pelos alunos. A partir dessa compreensão, elaboramos uma proposta didática com atividades reflexivas que objetiva a escrita de diferentes gêneros textuais relacionadas à manutenção e à progressão unidade temática a partir do uso de recursos inerentes aos procedimentos de repetição e de substituição.

**Palavras-chaves:** Texto. Repetição. Substituição. Continuidade. Progressão.

## ABSTRACT

This study focuses on the aspect of cohesion as a principle of construction of meaning of the text based on the relation of reiteration of referents in the textual tessitura. It has as general objective to investigate the repetition and substitution procedures in the productions of stories of students of the 6th grade of Elementary School. As specific objectives, we intend to: identify the referent that concentrates the thematic unit of the stories produced by the students; Identify and describe the resources that reiterate the referent responsible for the thematic unit of these stories, analyze the functioning of the resources that carry out the reiteration of the main reference in the stories in the perspective of continuity and the progression of meaning. We seek theoretical support in the postulates of Antunes (2005, 2009, 2012), Koch (2002, 2009, 2014, 2012), Koch and Travaglia (2014), Koch and Elias (2010, 2014, 2016), Marcuschi (2012), Adam (1992), Bonini (2005). Aiming at the fulfillment of the objectives outlined, the research we propose was carried out through a qualitative, descriptive, exploratory and interpretive field research. With regard to the results of the data analysis, we found that the use of the resources of repetition of units of the lexicon and of situational characterizers was more productive for the maintenance and the progression of sense of the text in relation to the use of synonymous terms. We have found that inadequacies in the use of such resources, while not impairing the overall interpretability of texts, have led to structural problems, resulting in aspects of localized inconsistencies. In this sense, we attribute to Portuguese language teaching practices that contribute to the improvement of the difficulties presented by the students. Based on this understanding, we elaborated a didactic proposal with reflective activities that aimed at the writing of different textual genres related to the maintenance and progression of the thematic unit from the use of resources inherent to the repetition and substitution procedures.

Keywords: Text. Repetition. Replacement. Continuity. Progression.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	As fases prototípicas da sequência narrativa.....	38
Quadro 2 -	As fases prototípicas da sequência narrativa no texto.....	39
Quadro 3 -	Texto sem recurso de linguístico de coesão.....	42
Quadro 4 -	Expressões nominais .....	53
Quadro 5 -	A propriedade da coesão do texto relações, procedimento e recursos.....	54
Quadro 6 -	Paráfrase.....	56
Quadro 7 -	Paralelismo.....	56
Quadro 8 -	Reiteração por pronomes.....	57
Quadro 9 -	Elementos dêiticos.....	58
Quadro 10 -	Elipses.....	58
Quadro 11 -	Repetição contígua.....	60
Quadro 12 -	Repetição próxima.....	60
Quadro 13 -	Repetição distanciada.....	61
Quadro 14 -	Repetição com efeitos de ênfase, reforço e intensificação.....	62
Quadro 15 -	Repetição para estabelecer contraste.....	62
Quadro 16 -	Concentração temática.....	63
Quadro 17 -	Substituição lexical.....	65
Figura 1 -	Reiteração por hiperônimos.....	67
Figura 2 -	Caracterização situacional/ Caracterização situacional.....	68
Quadro 18 -	Texto 05.....	83
Quadro 19 -	Resumo das ocorrências dos recursos respectivos aos procedimentos de repetição e de substituição nos contos.....	86
Quadro 20 -	Texto 07.....	88
Quadro 21 -	Texto 10.....	91
Quadro 22 -	Texto 09.....	94
Quadro 23 -	Texto 08.....	95
Quadro 24 -	Fragmento do texto 01.....	99
Quadro 25 -	Fragmento do texto 10.....	102
Quadro 26 -	Texto 06.....	103

Quadro 27 -	Texto 04.....	105
-------------	---------------	-----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A REITERAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTO .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>As concepções de texto mediante o estudo da Linguística Textual.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>O texto nas aulas de língua portuguesa.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.1</b>	<b>O ensino do texto sob a abordagem do gênero e da sequência textual.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>Coesão textual: delineando conceitos.....</b>	<b>40</b>
<b>2.4</b>	<b>A textualização a partir da reiteração: aspectos de continuidade e progressão referencial .....</b>	<b>50</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Recursos inerentes aos procedimentos de repetição e substituição: repetição propriamente dita, sinônimo, hiperônimo e caracterização situacional.....</b>	<b>59</b>
<b>3</b>	<b>UNIVERSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2</b>	<b>O cenário.....</b>	<b>73</b>
<b>3.3</b>	<b>Sujeitos.....</b>	<b>75</b>
<b>3.4</b>	<b>A coleta de dados .....</b>	<b>77</b>
<b>3.5</b>	<b>Os procedimentos de análise e interpretação dos dados .....</b>	<b>79</b>
<b>4</b>	<b>A ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE REPETIÇÃO E DE SUBSTITUIÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>82</b>
<b>4.1</b>	<b>Identificação do referente responsável pela unidade dos contos produzidos pelos alunos .....</b>	<b>82</b>
<b>4.2</b>	<b>Identificação e descrição dos recursos que reiteram o referente no texto .....</b>	<b>85</b>
<b>4.3</b>	<b>A continuidade referencial a partir dos procedimentos de repetição e de substituição .....</b>	<b>87</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Recurso de repetição de unidades do léxico.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Recurso de substituição lexical por caracterizadores situacionais.....</b>	<b>93</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Recurso de substituição lexical por sinônimo.....</b>	<b>99</b>

<b>4.4</b>	<b>A progressão referencial a partir dos procedimentos de repetição e de substituição .....</b>	<b>101</b>
4.4.1	Recurso de repetição de unidades do léxico.....	101
4.4.2	Recurso de substituição lexical por caracterizadores situacionais.....	102
4.4.3	Recurso de substituição lexical por sinônimo.....	105
<b>5</b>	<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA CONTINUIDADE E DA PROGRESSÃO DE SENTIDO DO TEXTO..</b>	<b>110</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>143</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE A: IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RECURSOS DE REPETIÇÃO E SUBSTITUIÇÃO LEXICAL .....</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXO A: PLANEJAMENTO .....</b>	<b>154</b>
	<b>ANEXO B: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>155</b>
	<b>ANEXO C: TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS .....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A prática de escrita de textos no âmbito escolar resulta da relevância atribuída à escrita em nossa sociedade. Ler e produzir textos coesos e coerentes em situações comunicativas reflete a necessidade do homem de se inserir de forma atuante nas relações sociais da atualidade.

O texto escrito tornou-se o centro das relações sociocomunicativas do mundo moderno. Nesse sentido, as dificuldades no domínio da modalidade escrita da língua têm desencadeado situações de exclusão social. Diante dessa realidade, o ensino de Língua Portuguesa prioriza o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa do aluno, de modo que essa aprendizagem sobrevenha sobre o exercício crítico e reflexivo da cidadania.

Os resultados de exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) demonstram que, mesmo com todo o empenho dedicado ao ensino de Língua Portuguesa, a educação brasileira não tem atingido o nível de proficiência estimado pelas bases educacionais em relação à compreensão e a produção de textos.

Dessa forma, depreendemos que a maioria dos alunos permanece com sérias dificuldades em relação aos conhecimentos da língua, especialmente, no que se refere à aprendizagem dos padrões de escrita necessários à interação nas relações sociais do mundo contemporâneo.

O 1º e o 2º ciclo do Ensino Fundamental têm como foco a aquisição da leitura e da escrita em situação inicial relacionado à alfabetização e ao letramento. A partir do 3º ciclo a escrita textual dos alunos é observada com mais rigor, no que diz respeito às normas de convenções da língua. Numa tentativa de contribuir, ainda que de forma restrita para a mudança dessa realidade, direcionamos esta pesquisa para o 3º e o 4º ciclo do Ensino Fundamental.

Consolidado o aprendizado básico nos ciclos iniciais em relação à habilidade de escrita, é a partir do 6º ano que se exige dos alunos a elaboração de uma produção textual mais organizada em que eles possam observar com mais consciência os aspectos inerentes à textualidade. É oportuno frisar que nem sempre as práticas de produção de texto contribuem para que essa conscientização seja realizada a partir da função social dos textos. É provável que ainda existam práticas de ensino descontextualizadas, pautadas na memorização de modelos de escrita,

desconsiderando o contexto de produção e de circulação, o envolvimento dos interlocutores e o suporte de veiculação do texto.

A escrita textual não é um produto, mas um processo em que o nível de interpretabilidade depende de questões de ordem linguística e sociocognitiva. É lícito supor que as dimensões, linguística e extralinguística, concorrem para garantir coerência textual àquilo que escrevemos.

A intensificação nos aspectos gramaticais pode ter contribuído para que a escrita textual tenha se tornado vazia. Os estudos da Linguística de texto (LT), área em que se insere esta pesquisa, vêm demonstrando a relevância de ajustar a escrita aos propósitos sociocomunicativos, o que implica uma visão funcional de texto em que se integram aspectos linguísticos, cognitivos e interacionais.

O nível de coerência do texto, por sua vez, não está centralizado na organização linguística explícita na superfície, mas ancorada em um universo de saberes que o escritor e o leitor resgatam para produzir e compreender a mensagem apresentada nesse texto. Contudo, há gêneros textuais que requisitam o uso de determinados recursos coesivos para estabelecer um nível de excelência na compreensão do sentido do texto.

A coesão, assim, é fator fundamental para construção da coerência em determinados gêneros de texto. Para tanto, promove a ligação entre os elementos presentes na composição do texto, de forma que os recursos linguísticos utilizados sinalizam tanto a unidade de sentido do texto, como a progressão de seu fluxo informacional.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo investigar os procedimentos de repetição e de substituição nas produções de contos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O interesse nesse aspecto da língua parte da necessidade de saber quais são as contribuições desses procedimentos de reiteração para a continuidade e a progressão de sentido na produção de escrita de textos.

Diante de tal interesse, buscamos responder às seguintes questões problematizadoras: Qual o referente que concentra a unidade temática nos contos produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Quais recursos coesivos são utilizados para reiterar o referente responsável pela unidade temática nesses contos? Quais recursos reiteram o referente principal nos contos e são mais produtores para promover a continuidade e a progressão de sentido?

Para responder tais questionamentos, levantamos três hipóteses. Primeiro, é possível que a identificação do referente que concentra a unidade temática no conto possa ser realizada a partir do destaque de um personagem que desencadeie a ação narrada. Segundo, os procedimentos de repetição e de substituição apresentam recursos coesivos que podem contribuir para a identificação e a descrição do referente responsável pela unidade temática desse gênero textual.

E por fim, a análise do funcionamento dos recursos que reiteram o referente principal nos contos produzidos pelos alunos do 6º ano permite a compreensão da produtividade de tais recursos no que diz respeito à continuidade e à progressão de sentido. Todas essas conjecturas foram formuladas mediante o estudo de abordagens teóricas relativas à área da Linguística de Texto.

De acordo com as hipóteses apontadas, traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar o referente que concentra a unidade temática dos contos produzidos pelos alunos; identificar e descrever os recursos que reiteram o referente responsável pela unidade temática desses contos, analisar o funcionamento dos recursos que realizam a reiteração do referente principal nos contos na perspectiva da continuidade e da progressão de sentido.

Com base nesse objetivos organizamos esta dissertação da seguinte forma: introdução, quatro capítulos, conclusão, referências, apêndices e anexos. Explicitaremos com mais detalhes cada um a seguir.

Na introdução, procuramos abordar em linhas gerais como foi organizada esta pesquisa, bem como, demonstrar alguns indícios de discussões teóricas basilares para a compreensão e a realização deste trabalho acerca da temática proposta.

O primeiro capítulo intitulado - A reiteração no processo da escrita textual corresponde à fundamentação teórica e está dividido em quatro seções, a saber:

Na primeira, denominada As concepções de texto mediante o estudo da Linguística Textual, realizamos um breve levantamento sobre as principais concepções de texto respectivas aos três momentos marcantes da Linguística de texto. A diversidade de concepções de texto torna a prática de ensino um tanto difícil, pois cada forma de abordagem traz aspectos que divergem entre si. Com base no levantamento dessas concepções situamos a abordagem de texto que se destaca nesta pesquisa.

Na segunda seção, intitulada O texto nas aulas de Língua Portuguesa, realizamos um breve levantamento histórico sobre o texto como objeto de ensino de

Língua Portuguesa, com destaque para o ensino do texto a partir da abordagem dos gêneros e das sequências textuais. Nos foram caras as discussões de Adam (1992), Bonini (2005) e Cavalcante (2013) para caracterização das sequências textuais. Destacamos a relevância sobre a prototipicidade organizacional da sequência narrativa para a investigação da reiteração da referência neste trabalho.

Na terceira seção, Coesão textual: delineando conceitos, abordamos as principais noções sobre coesão textual, enfatizando sua relação com a coerência e com as estratégias de referenciação. Para tanto, recorremos às discussões teóricas de Halliday/Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1997), Koch (2011, 2014), Koch e Travaglia (2015), Antunes (2005) para discutir sobre tais aspectos.

Na quarta seção, Textualização a partir da reiteração: aspectos de continuidade e de progressão referencial, apresentamos a noção de reiteração que embasa esta investigação e caracterizamos os recursos inerentes aos procedimentos de repetição e de substituição. A concepção de reiteração que tratamos nesse trabalho está relacionada aos estudos de Antunes (2005, 2007, 2009, 2012, 2014). Para compreender e ampliar as discussões apresentadas por essa autora, utilizamos os estudos de Koch (2014), Koch e Elias (2010, 2014, 2016).

O segundo capítulo, intitulado O universo metodológico da pesquisa compreende os aspectos da metodologia da pesquisa, no qual discorreremos sobre os seguintes tópicos: caracterização da pesquisa; o cenário da pesquisa; sujeitos da pesquisa; a coleta de dados; análise dos dados e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

Em linhas gerais, esta pesquisa é caracterizada como um estudo de campo, de cunho descritivo com abordagem qualitativo-interpretativa, tendo sido realizada em uma escola pública municipal. Como instrumento de coleta de dados apresentamos uma amostra de 10 textos do gênero conto produzidos por alunos a partir da execução de uma sequência didática em sala de aula. Nos procedimentos de análise e interpretação de dados abordamos o passo a passo necessário para o alcance dos objetivos definidos para este estudo.

No terceiro capítulo, denominado A análise dos procedimentos de repetição e de substituição em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental procedemos à análise a partir das categorias, a saber:

- a) Identificação do referente responsável pela unidade temática dos contos;

b) Identificação e descrição de recursos que reiteram o referente principal do texto;

c) A continuidade referencial a partir dos procedimentos de repetição e substituição;

d) A progressão referencial a partir dos procedimentos de repetição e substituição.

Convém observar que a continuidade corresponde à manutenção temática do texto ao passo que a progressão se refere ao acréscimo de informações explícitas ou inferidas no texto. Nessa perspectiva, observamos a continuidade e a progressão a partir do uso dos recursos de repetição de unidades do léxico, de caracterizadores situacionais e de sinônimos.

No capítulo quinto, Propostas de atividades para a construção da continuidade e da progressão de sentido do texto, apresentamos uma proposta didática com atividades de escrita de diferentes gêneros textuais focalizando na manutenção e na progressão de sentido.

Na conclusão, realizamos algumas considerações acerca dos resultados obtidos na análise relacionando com os apontamentos teóricos empreendidos nessa pesquisa.

O apêndice se constitui pela identificação e descrição dos recursos de repetição e substituição lexical. Os anexos, por sua vez, correspondem ao planejamento da sequência didática, o instrumento da coleta de dados e os textos produzidos pelos alunos.

Esta dissertação foi elaborada conforme os preceitos do Mestrado Profissional em Letras — Profletras — da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. O Certificado de apresentação para Avaliação Ética - CAAE está registrado através do número de protocolo 54305916.1.0000.5209 a ser localizado na Plataforma Brasil.

Nosso interesse quanto a este trabalho, diz respeito à qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Ratificamos nosso propósito a luz dos PCNs (1997, p. 68) quando apresentam que “se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra [...] é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola”.

Dessa forma, esperamos que, por meio deste estudo e da proposta de intervenção aqui proposta, seja possível compreender melhor os fenômenos da

língua, de forma, que possamos preparar o aluno para além de uma realidade escolar.

## **2 A REITERAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTO**

Nesse capítulo, apresentaremos as teorias que consideramos necessárias para a realização desta pesquisa. Sendo assim, focalizamos dois pontos principais: o texto e o fator de textualidade da coesão para a organização desta fundamentação teórica.

Buscamos inicialmente levantar informações e discutir sobre as principais concepções de texto, o texto enquanto objeto de ensino e o texto a partir de uma abordagem de ensino dos gêneros e das sequências textuais. Em seguida, tratamos sobre as noções de coesão e a textualização da produção escrita a partir da relação de reiteração mediante os procedimentos de repetição e substituição referencial.

### **2.1 Revisitando o Conceito de Texto na Linguística Textual**

O texto é o principal objeto de estudo da Linguística textual (LT) para tentar explicar os fenômenos da língua. Sua definição é um tanto complexa, haja vista que ao longo dos estudos da LT muitos conceitos foram elaborados com o intuito de explicar esse construto, e mesmo após a construção de várias abordagens ainda há teóricos e teorias que divergem entre si.

Apontamos dois fatores responsáveis pelas divergências entre as teorias que tratam do texto: os elementos linguísticos e os extralinguísticos. O primeiro relativo à superfície e, o segundo, ao contexto comunicativo da produção textual. Diante disso, buscamos apresentar algumas das principais concepções de texto para situar a que mais se adequa ao universo de nossa pesquisa.

A conceituação de texto na área da Linguística textual se confunde com a própria história desse campo de conhecimento. Portanto, inevitavelmente é preciso trazer à tona alguns de seus principais momentos para compreender com mais clareza o objeto motivador de estudo da LT.

O advento da Linguística textual aconteceu por volta de 1960. Até o momento, o foco dos estudos linguísticos estava relacionado à descrição das normas da língua referente aos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Essa ciência propõe tratar dessas normas para além das sentenças, na perspectiva do texto.

Os linguistas apontam três momentos importantes que marcam o desenvolvimento da Linguística textual. Cada período demonstra um esforço em compreender o texto em suas diversas formas de apresentação e significância.

Na primeira fase, denominada de análise transfrástica, uma das principais concepções sobre texto é a concebida por Harweg<sup>1</sup> (1968). Segundo esse autor, o texto era constituído por uma espécie de múltiplo referenciamento. A formação de sentenças no texto era proveniente de uma cadeia pronominal responsável pelas retomadas de diferentes referentes nele introduzidos.

Marcuschi (2012, p. 24, grifo do autor) explicita que

nesta definição do linguista alemão Harweg, há dois aspectos fundamentais: (1) a sucessão sintagmática (pela qual as palavras formam sentenças e sentenças formam textos) e (2) a sucessão paradigmática (também chamada de substituição sintagmática, pela qual se realiza a cadeia pronominal dentro da sequência). Nessa concepção, uma das características fundamentais constitutivas do texto é o fenômeno do *múltiplo referenciamento*, ou seja, os mesmos objetos, lugares, pessoas, grandezas etc., são várias vezes retomados e referidos num texto, nem sempre com as mesmas expressões. Isso é o que dá ao texto a característica de cadeia pronominal (MARCUSCHI, 2012, p, 24)

Para Harweg (1968) a formação textual se resume em um processo de referenciamento por meio de pronominalizações. Essa concepção de texto é bastante importante, pois, de certa forma, se relaciona com o desenvolvimento das teorias que tratam sobre a referenciação no processamento da produção textual nos últimos anos.

O segundo momento da LT foi caracterizado pela elaboração das gramáticas de texto. Elas resultavam em um conjunto finito de regras, semelhantes às gramáticas de frases propostas por Chomsky. Os idealizadores dessas gramáticas pressupunham que cada falante da língua possuía uma espécie de competência textual, ou seja, eles tinham internalizadas habilidades que lhes possibilitava conhecer os elementos necessários à constituição do texto.

Nesse caso, os falantes da língua seriam capazes de reconhecer as características básicas de textualidade, de forma a saber quando estamos diante ou

---

<sup>1</sup> Para apresentar as principais concepções de texto recorreremos à obra: MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Nela estão localizadas as concepções de texto na visão de Harweg (1968), Weinrich (1976), Petöfi (1972), van Dijk (1978), Halliday & Hasan (1976) apresentadas neste trabalho.

não de um texto, assim como diferenciar os diversos modelos textuais com base no entendimento de suas características específicas. Havia uma pretensão entre os estudiosos da língua em formular uma sintaxe textual, assim como descrever a competência textual do falante da língua.

No que diz respeito às gramáticas de texto, destacamos as contribuições de Weinrich (1976), que embora não apresente objetivamente o conceito de texto, desenvolve uma forma de analisá-lo com base na investigação das categorias gramaticais. Esse autor defendia a ideia de que o texto possui uma sequência determinada por seus elementos estruturais.

Petöfi (1972), por sua vez, embasado por uma abordagem gerativo-transformacional da língua, acreditava que o texto era organizado a partir da junção de elementos cotextuais e contextuais. Para ele, os elementos contextuais configuram uma base semântica que influencia na configuração dos elementos apresentados no cotexto.

Nessa perspectiva, Teun van Dijk (1978) define texto a partir da influência semântica da estrutura profunda sobre a estrutura superficial. Marcuschi (2012, p. 27) afirma que, para esse autor, “as relações textuais deveriam ser descritas com base no modelo das relações lógico-semânticas estabelecidas na estrutura profunda”.

A presença do componente semântico nas acepções de texto de Petöfi (1972) e Van Dijk (1978) demonstra interesse pela coerência no nível da produção textual, todavia, a abordagem teórica desses autores sobre a semântica ainda está condicionada às relações sintáticas expostas na superfície textual.

As contribuições teóricas de van Dijk (1978) foram das mais significativas para a Linguística textual. No entanto, as pesquisas realizadas por esse autor tinham a finalidade de construir propriedades formais e sistemáticas para a compreensão da linguagem, ainda que tratasse do texto numa perspectiva discursiva mediante contextos sociais.

Os estudos de Halliday & Hasan (1976) sustentam que a tessitura textual é formada pela relação semântica da coesão. Sendo assim, as sentenças que constituem o texto se unem pela relação conceitual que existe entre elas, e não por que normas linguísticas determinam essa conexão. Esses autores são categóricos ao afirmar que o texto é “uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical”. (HALLIDAY; HASAN [1976] *apud* MARCUSCHI, 2012, p. 28)

A construção de um modelo teórico uniforme para o tratamento dos fenômenos da língua a partir das gramáticas de texto não obteve grandes resultados na tentativa de delimitar as capacidades básicas para produzir e compreender o texto, pois os critérios de análise da coerência textual ainda estavam vinculados aos fatores linguísticos referentes à coesão.

Mussalim e Bentes (2012) afirmam que essas constatações negativas resultantes das gramáticas de texto, assim como a insuficiência operacional para analisar os fenômenos da língua mediante essa abordagem teórica, contribuíram para o surgimento de outras diretrizes relevantes ao estudo do texto.

se, por um lado, o projeto revelou-se demais ambicioso e pouco produtivo, já que muitas questões não conseguiriam ser contempladas (por exemplo, como estabelecer as regras capazes de descrever *todos e apenas todos* os textos possíveis em uma determinada língua natural?) e já que não se conseguiu construir um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados, por outro lado, isso significou um deslocamento da questão: em vez de dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma *teoria do texto*, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso. (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 266, grifo da autora)

O terceiro momento marca os principais avanços no estudo do texto pela Linguística Textual. A produção textual passa a ser tratada sob o enfoque pragmático. Nesse aspecto, as condições extralinguísticas de produção, recepção e interpretação passam a influenciar na constituição de sentido do texto.

É preciso acentuar que a noção de texto como produto pronto e acabado passa a ser compreendida como processo. Essa nova maneira de abordar o texto exige a valorização das fases relativas ao planejamento das estratégias mentais até o uso nas interações comunicativas. Podemos concluir que o foco no estudo do texto deixa de ser exclusivamente a partir dos elementos explícitos na superfície, passando para a valorização dos elementos que figuram o contexto de produção do texto, a exemplo, a intenção e a recepção.

No que tange a esses aspectos, Koch (2014) afirma que a produção textual é uma atividade verbal, consciente e interacional. A autora expõe que os falantes da língua são interactantes ativos dessa atividade de produção, pois a realizam socialmente, com objetivos definidos e adequados aos interesses comunicativos.

Dessa forma, a interatividade entre os falantes da língua é fator preponderante para que o sentido do texto seja construído. Esse sentido é construído conforme a situação em que ocorre a ação comunicativa. O texto, dessa maneira, constitui uma rede de diversos conhecimentos mobilizados pelos interlocutores.

Koch (2014, p. 30, grifo da autora) afirma que

um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. Portanto, à concepção de texto [...] subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se constrói a partir dele. [...] Uma vez construído **um** – e não **o** – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes (KOCH, 2014, p. 30).

As considerações discutidas por Koch (2014) permitem sublinhar que a materialidade linguística da composição textual tornou-se insuficiente para compreender o funcionamento do texto. O consenso de que socialmente interagimos por meio de textos, agregou ao estudo desse construto teórico, a noção de textualidade envolvendo tanto a perspectiva linguística, quanto a perspectiva pragmática.

Em conformidade com as pesquisas realizadas por Beaugrande e Dressler (1997) o que faz com que um enunciado, oral ou escrito, seja considerado como texto é a observação dos critérios de textualidade nesse enunciado. Esses autores destacam os seguintes critérios para a textualização: a coerência e a coesão como fatores de natureza linguística e a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade como fatores de natureza pragmática.

A coesão e a coerência correspondem aos aspectos semântico-formais da tessitura textual. O primeiro aspecto ocorre a partir da materialidade linguística do texto, no entanto, o segundo aspecto pode ser observado, mediante a materialidade e/ou conforme a situação em que ocorre a interlocução do discurso.

O fato de o texto não ter coesão na superfície, em virtude da ausência de determinados recursos lexicais e gramaticais, não impede que a coerência deixe de ser estabelecida. Essa realidade constata a força das operações comunicativas na construção do sentido do texto sobrepondo a determinação das regras gramaticais.

Sobre essa situação Costa Val (2006, p. 10) assevera que

[...] o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as ideias. A explicitação dessa relação através dos recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória. Entretanto, uma vez presentes, esses recursos devem ser usados de acordo com as regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto (COSTA VAL, 2006, p. 10).

A não obrigatoriedade dos recursos que torna explícita a coesão para que a coerência seja observada no texto, não diminui a relevância desse fator de textualidade. Costa Val (2006, p.14) acrescenta ainda sobre essa situação que embora “o discurso explicita todas as informações ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o receptor não conseguirá chegar sozinho”. Desse modo, o critério de coesão só será dispensado, se não prejudicar a construção de sentido do texto.

A realidade exposta diz respeito aos fatores pragmáticos de intencionalidade e de aceitabilidade, isto é, implica na atuação dos interlocutores da situação comunicativa. Refere-se à maneira como o produtor apresenta seu discurso para que seus objetivos sejam alcançados, bem como, o esforço empreendido pelo leitor para compreender a ideia explícita no texto.

Nesse caso, podemos pressupor uma espécie de cooperação entre os interlocutores, produtor e receptor, para que o sentido possa ser construído. São esses sujeitos que definem a existência da coesão no texto.

O critério de situacionalidade pode definir a necessidade ou não da coesão no texto. A situacionalidade confere ao texto a adequação às necessidades impostas por uma determinada realidade comunicativa. Nesse sentido, os textos devem apresentar elementos que atendam aos propósitos comunicativos nas mais diferentes situações sociocomunicativas. Isso evidencia que a manifestação textual é, na verdade, manifestação de linguagem.

O objetivo que o produtor empreende na produção de um texto acentua a importância do critério de informatividade. Todo texto deve apresentar dados suficientes para que o leitor possa compreender a mensagem pretendida. No entanto, ressaltamos que o nível de informatividade de um texto é relativo, porque autor e leitor não dominam as mesmas áreas de conhecimento.

Cada falante da língua possui experiências intelectivas e sociais diferentes uns dos outros, por isso o autor do texto necessita se apropriar de diversos saberes

para explicitar as informações necessárias ao seu interlocutor utilizando uma linguagem apropriada para o entendimento do texto.

No que tange ao aspecto da intertextualidade, Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p.17) dizem que este princípio “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte de uma memória de uma coletividade ou memória discursiva”. Assim sendo, entendemos que intertextualidade mantém a relação entre os discursos históricos e socialmente apresentados por meio de textos.

Os fatores de textualidade envolvidos no processo sociocomunicativo podem alterar no texto as regularidades léxico-gramaticais descritas e impostas pela gramática tradicional da língua. Os linguistas Beaugrande & Dressler (1987, *apud* MARCUSCHI, 2012, p. 30) apregoam que nas dependências enunciativas e contextuais “o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa.” São as ocorrências das situações comunicativas que ocasionam o controle e a estabilização dos fatores linguísticos constitutivos do texto.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981) a análise da textualidade é baseada em três níveis: o nível lógico-cognitivo relacionado às representações semânticas, o nível linguístico correspondente aos procedimentos de coesão e nível contextual ou pragmático referente entre a relação do texto com o contexto.

Essa dificuldade de analisar a textualidade, de maneira integrada quanto aos seus elementos compromete o sentido da interação verbal. Entendemos que é o sentido a base mais importante na produção textual. Dessa maneira, não podemos deixar de considerar o contexto, o que não inviabiliza a análise estrutural e de suas regras, porém temos que ter consciência de que esta é dependente das intenções comunicativas.

Os fatores cognitivos também revelam interferências na produção e recepção do texto, já que o produtor textual se utiliza dos conhecimentos intelectivos para elaborar textos adequados ao seu interlocutor, e este, por seu turno, faz uso dos seus conhecimentos para interpretar a mensagem. O processamento do texto, seja através da produção ou da interpretação, requer a mobilização de saberes de várias ordens para que o sentido seja estabelecido e possa resultar em interações comunicativas.

Todas as abordagens teóricas sobre o texto aqui tratadas nos foram caras para que pudéssemos compreender o nosso objeto de pesquisa: o critério de coesão. Entendemos que é a partir do texto que a linguagem se processa e se materializa, dessa forma, partimos do pressuposto que os fenômenos da língua devam ser estudados com base nesse instrumento submetidos aos critérios de textualidade linguísticos e pragmáticos.

A falta de consenso sobre a conceituação do texto entre alguns estudiosos da Linguística textual e as outras abordagens teóricas é um fato que pode ser observado sob um viés positivo. Cada discussão sobre esse objeto nos leva a conhecer e a compreender seus aspectos pontuais, assim como a traçar nossa própria concepção acerca do texto.

Diante das considerações tecidas até o momento, procuramos embasar nossa perspectiva de texto a partir da concepção de texto apresentada por Koch e Travaglia (2015) para orientar a nossa pesquisa. Eles concebem o texto como sendo

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão (KOCH E TRAVAGLIA, 2015, p.8).

Assim como os autores, compartilhamos da ideia de que o texto é unidade linguística subordinada às situações sociocomunicativas. Dessa forma, embora os estudos da Linguística de texto tenham enfatizados separadamente as temáticas: coesão, a semântica e o funcionamento sociocomunicativo. Acreditamos que esses centros de interesse devam ser observados a partir de uma relação de complementaridade. Tendo em vista que o estudo sobre o texto demanda o conhecimento de aspectos relacionados tanto a produção quanto a compreensão.

Dada à importância desse aspecto apresentado pela autora, propomos dar continuidade ao estudo do texto nessa pesquisa, porém direcionado à perspectiva de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito escolar.

## **2.2 O Texto nas Aulas de Língua Portuguesa**

Desde 1970 que o ensino de Língua portuguesa passa por uma série de reformulações advindas de discussões acerca da necessidade de um ensino de

qualidade. Isso quer dizer um ensino que promova não só conhecimentos para a progressão escolar, mas conhecimentos suficientes para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos por meio do uso da linguagem oral e escrita.

O fracasso escolar observado nessa época tinha entre seus principais fatores as dificuldades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, situação que ainda é motivo de preocupação nos dias de hoje. O alto índice de repetência escolar e a ineficácia do processo de alfabetização e de apropriação dos padrões da linguagem escrita também contribuíram para que mudanças urgentes fossem tomadas para transformar essa realidade.

A partir das décadas de 1980 e 1990 o ensino de Língua portuguesa no Brasil passa por uma série de mudanças resultantes da influência da Linguística e da Psicolinguística, áreas que têm um enfoque diferente dos aspectos normativo e filológico da língua.

A interferência desses estudos na educação foi bastante significativa, pois proporcionou uma nova visão sobre a prática educativa, o conteúdo escolar e o processo de ensino-aprendizagem da escrita. A inserção dos estudos da psicogênese da escrita, por exemplo, trouxe transformações significativas para a compreensão e de aquisição da escrita.

A abordagem do ensino de Língua portuguesa com ênfase em cartilhas, na nomenclatura de categorias gramaticais, na classificação morfológica e sintática, nas normas das convenções linguísticas e na produção escrita como produto descontextualizado passou a ser motivo de discussão dando margem para interferência de outros estudos teóricos que pudessem solucionar as dificuldades e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de língua.

No final de 1990, sob a influência de pesquisas nas áreas da Linguística de texto, da Análise do discurso e da Sociolinguística surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento, entre outros, serviu e ainda serve de base para nortear as relações entre os conteúdos e as práticas de ensino das diferentes áreas do conhecimento. A preocupação dos parâmetros incide na formação de saberes necessários a serem adquiridos e/ou desenvolvidos durante o período de formação escolar para o exercício pleno da cidadania.

As transformações sociais, políticas, econômicas, culturais por que têm passado a sociedade ao longo dos anos implicaram, consideravelmente, na relevância que se tem dado à escrita. A importância atribuída a essa modalidade da

língua é resultado de um processo de globalização que difunde meios tecnológicos cada vez mais avançados de interação entre os sujeitos sociais.

Esse desenvolvimento, porém, relegou parte da população brasileira a uma condição marginal na sociedade moderna, em virtude da ausência no acesso aos instrumentos escritos e a dificuldade em compreender e produzir tais instrumentos para se inserir nas relações sociais que exigem esse conhecimento com propriedade.

A definição da sociedade em letrada é o reconhecimento da influência dos textos de diversos gêneros discursivos que nela estão presentes. A presença dos textos não está mais atrelada somente ao âmbito escolar. Eles estão presentes em casa, no trabalho, na rua e, em cada espaço, constituem níveis de relevância diferentes uns dos outros. São bilhetes, cartas de demissão, e-mails, anúncios, contas de água e luz, faturas de cartões de crédito, ofícios, receitas, crônicas atestados, contos, tantos que este trabalho não dá conta de apresentar a lista desses gêneros discursivos.

Escutar, ler, interpretar e produzir textos que circulam socialmente significa interagir por meio da linguagem. Nesse sentido é fundamental dominar a tecnologia da escrita para tornar a interação entre os usuários da língua ainda mais dinâmica.

Alguns aspectos precisam ser tratados com clareza quanto ao ensino do texto. Para isso, é preciso compreender as concepções de língua e de sujeito. Esses aspectos implicam, consideravelmente, na forma como se ensina e se aprende a leitura, a interpretação, a escrita e a gramática. Koch (2011) apresenta três significativas concepções língua que marcam o modo de conceber e trabalhar com o texto em sala de aula. São elas: a língua como representação do repensamento, a língua como código e a língua como interação.

A língua como representação do pensamento é compreendida como um sistema estrutural homogêneo de regras autônomas que independe das condições de produção. Uma entidade abstrata que descreve e explica os elementos linguísticos em níveis hierárquicos da estrutura formal da língua, a saber: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico a partir da análise frasal.

Nessa perspectiva é compreendida como a representação do pensamento abordando o texto como um produto do pensamento do autor, cabendo o interlocutor, apenas captar passivamente o que o texto expressava.

Os estudos que defendiam a noção de língua como código a apresentam como um sistema de codificação sem muitas complexidades, porém de domínio necessário para a compreensão e transmissão de informações. Essa concepção trata o texto como um instrumento de comunicação desvinculada dos aspectos cognitivos e sociais, devendo o emissor e o receptor ter propriedade do código para produzir e compreender a mensagem de forma coerente.

A concepção de língua como interação parte da ideia de que a língua é o lugar onde se realizam as interações comunicativas. A partir dessa abordagem aspectos formais e sistemáticos da língua são considerados com base em seu funcionamento social, cognitivo e histórico. O uso da língua pelos falantes/ouvintes, escritores/leitores com intenções e ações linguísticas é que a configura como sendo um sistema de práticas comunicativas.

Nessa abordagem o texto é considerado com base em sua organização estrutural e em seu funcionamento enunciativo. Sendo assim, a noção de sujeito, que produz e dá sentido ao texto só pode ser de sujeitos ativos, que atentos aos diversos contextos em que os textos se realizam o significam, de maneira, adequada à situação comunicativa.

Sobre essa última abordagem Geraldi (2006, p. 43) considera que

a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. [...] No ensino de língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças (GERALDI, 2006, p. 43).

Ao contrário dessa perspectiva apresentada por Geraldi (2006), outra corrente teórica, a cognivista, diz que a língua é inerente à atividade cognitiva relacionada a fenômenos mentais e biológicos e a representações conceituais. Marcuschi (2008), no entanto, esclarece que a língua envolve atividades cognitivas, porém, não pode ser definida exclusivamente dessa forma.

Afastando o radicalismo dessa concepção de língua, alguns aspectos do cognitivismo são considerados importantes para compreender os fenômenos linguísticos, a partir de uma hipótese sociocognitiva. O texto é entendido como a materialidade linguística que manifesta os diferentes dizeres inerentes à prática discursiva.

Isso quer dizer que o estudo do texto em seus aspectos de uso não ignora a regularidade sistemática da estrutura da língua, vai além da semântica que essa estrutura proporciona, em virtude de não ser possível compreender os fenômenos linguísticos apenas sob esse universo.

É por esse motivo que a textualidade de um texto abrange também os aspectos pragmáticos. As regras constituem fatores explicativos de universo textual, porém a rigidez e a formalidade não são suportes suficientes para explicar as situações sociocomunicativas materializadas em formas de textos. É nessa última perspectiva que os PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 23) preconizam o trabalho com o texto ao abordarem que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que. Descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramaticais e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

A concepção de língua e de texto fundamentam as decisões pedagógicas, as escolhas de materiais didáticos e a maneira de avaliar a própria ação docente, por esse motivo, é tão relevante que as práticas de ensino da língua sejam organizadas a partir de uma teoria linguística de base comum.

A saber, nesse estudo, recorreremos à Linguística textual para apresentar os diversos posicionamentos teóricos sobre o nosso objeto de investigação, assim como, para definir nossa linha de discussão a partir uma perspectiva sociointerativa da língua, que a nosso modo de ver, trata do texto para além da aprendizagem de regras.

A língua como atividade sociointerativa transcorre a concepção de expressão do pensamento e de valorização de um código convencional dando espaço ao próprio ser humano, em sociedade, de colaborar na construção desta, através da junção de sua bagagem intelectual em consonância com outros saberes socio-historicamente construídos.

Por meio deste enfoque a ideia que se pode depreender, até certo ponto, é a de que a linguagem colabora para um processo de autonomia do indivíduo que faz uso dela e não de assujeitamento do mesmo pela linguagem.

Porto (2009. p. 14) assegura que

por meio da linguagem, o homem se reconhece como humano, pois ao comunicar-se com os outros homens e trocar experiências, certifica-se de seu conhecimento do mundo e dos outros com quem interage. Isso lhe permite compreender melhor a realidade em que está inserido e o seu papel como sujeito social (PORTO, 2009. p. 14).

Conforme essa autora, entendemos que o homem é um ser de linguagens. Ele produz e faz uso dela para suprir suas mais diversas necessidades. É com base nessas premissas que a centralização do ensino de Língua Portuguesa sobre os aspectos formais não encontra razão de ser em si mesmo.

Com isso queremos dizer que a relevância de se aprender as convenções da língua devem estar relacionadas ao propósito dessa materialidade maior da linguagem, o texto. As normas linguísticas devem estar a serviço da construção do sentido do texto com base na situação comunicativa que o envolve. Sendo assim, a função do ensino de língua seria o de ampliar esse universo de compreensão e produção de formas variadas de linguagens de que os seres humanos necessitam para significar coletivamente suas experiências, para expressar seu ponto de vista e para compartilhar seu olhar sobre o mundo.

### 2.2.1 O ensino do texto sob a abordagem do gênero e da sequência textual

No ensino de língua o texto é o ponto de partida e de chegada a partir do desenvolvimento de habilidades relacionadas à escuta, a fala, a leitura e a escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa é a partir desse construto que a prática discursiva se realiza “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”. (BRASIL, 1998, p. 21).

Quando os falantes de uma língua interagem, produzem discursos com finalidades e intenções comunicativas. Essas intenções comunicativas inserem os discursos, manifestados linguisticamente através de textos, em determinados gêneros devido à função social que esse texto assume diante na atividade discursiva.

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros

são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

O ensino do texto sob a perspectiva dos gêneros textuais leva em consideração que os textos não são apenas manifestações de estruturas linguísticas, mas estruturas que têm uma função social. O texto é um evento situado em um contexto de comunicação. Dolz & Schneuwly (1998, p. 64), a partir de uma abordagem Bakhtiniana sobre as dimensões que caracterizam os gêneros, a saber, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, reconhecem que “para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros”.

Essas características se resumem no que pode ser dito no gênero, na forma estrutural em que o gênero pode ser apresentado e, por último, em sua organização interna, relativo às escolhas lexicais, gramaticais, por exemplo.

Werneck (2013) amplia essa discussão ao apresentar e explicar que na esfera do ensino alguns aspectos são necessários para que os alunos reconheçam e produzam os gêneros. Esses aspectos correspondem às regularidades necessárias na composição de textos organizados a partir da função sociocomunicativa de gêneros diversos.

- Tema/Intencionalidade: objetivo principal daquele texto, que o constitui como tal;
- Circulação: suporte no qual o texto costuma circular, porque isso também colabora para a caracterização;
- Interlocutores: participantes da situação comunicativa;
- Estratégias linguísticas: marcas linguísticas mais comuns ao gênero;
- Tipologia textual predominante (WERNECK, 2013, p. 30).

A abordagem desses elementos constitutivos dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa amplia a compreensão e a maneira de produzir textos necessários à interação comunicativa em sociedade. Os gêneros textuais são formas de linguagem que o homem encontrou para interagir com o(s) outro(s). Essas formas de linguagem são ilimitadas em virtude de as atividades discursivas entre os seres humanos também serem variadas.

Bakhtin (1979) faz distinção entre dois grupos de gêneros, os primários e os secundários, o primeiro se realiza na esfera da comunicação privada, ou seja, do cotidiano e o segundo se realiza na esfera pública. Os gêneros textuais podem ser realizados tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, e em qualquer situação de uso estão presentes as dimensões, conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Os gêneros primários assumem uma função comunicativa imediata, assumindo uma organização textual simples, a exemplo do bilhete, da conversa na rua ou no banco, a mensagem no whatsapp. Os gêneros secundários medeiam as situações sociais públicas e, por sua vez, são mais complexos e sistematizados. Eles requerem uma organização estrutural e linguística mais próxima dos padrões de convenção da língua, como a carta comercial, o currículo, a reportagem, a palestra.

Diante do propósito de trabalhar com o texto como objeto de ensino, os PCN de Língua Portuguesa (1998) priorizam o trabalho de leitura e escrita a partir dos gêneros que são realizados na esfera pública, dada a relevância social e a complexidade concernentes à compreensão e à produção desses gêneros.

A finalidade do trabalho com os gêneros encontra razão de ser na formação cidadã que a escola visa oferecer aos estudantes como futuros cidadãos. Pressupomos que o indivíduo, ao adquirir os conhecimentos necessários sobre os gêneros, poderá assumir uma postura crítica, reflexiva e atuante na sociedade.

Sobre essa abordagem os PCNs de Língua portuguesa esclarecem que

sem negar a importância dos textos que correspondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar o aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Mediante essa proposta de formação de uma sociedade letrada, esse documento orienta a escolha de gêneros textuais, logo de textos orais e escritos,

para fundamentar aquisição e desenvolvimento das habilidades de compreensão, leitura e escrita.

As orientações de gêneros previstos para a prática de produção de textos escritos no ensino de Língua portuguesa estão relacionados aos domínios da literatura, da imprensa e da divulgação científica. Escrever textos é uma competência que requer o domínio de certas habilidades.

Como não nascemos sabendo escrever, podemos afirmar que é possível que qualquer pessoa possa aprender essa competência. Isso não quer dizer que seremos exímios escritores, mas que temos capacidade de desenvolver uma escrita competente e razoável para interagir com outros sujeitos.

Entendemos que reconhecer esses aspectos nos gêneros configura habilidade primordial para o propósito de escrever textos coesos e coerentes em situações sociocomunicativas diversas. Nessa perspectiva, ensinar e aprender a produzir textos requer o entendimento de que um texto é categorizado como gênero por que se relaciona com diversas e diferentes situações sociais de interação comunicativa. O conteúdo temático próprio dos gêneros é organizado e estruturado mediante o propósito comunicativo do produtor textual em uma determinada situação de interação.

As intenções desse sujeito podem variar entre narrar, descrever, argumentar, explicar, dialogar sobre um tema (pessoa, personagem, objeto, lugar, evento). Essas maneiras de realização do ato comunicativo levam o texto a ser organizado por sequências tipológicas específicas, isto é, por sequências textuais marcadas por elementos linguísticos e formais que colaboram para o alcance das intenções comunicativas.

Com base nos estudos de Adam (1992), as sequências textuais são classificadas como sendo do tipo narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa ou dialogal. Sobre esse estudo Bonini (2005) evidencia que

a estabilidade das sequências é pensada mediante raciocínio prototípico. [...]. As sequências (narração, descrição, explicação, argumentação e diálogo) são entendidas, então, como pontos centrais da categorização de textos e, portanto, como os principais componentes para atividade com textos. O protótipo [...] é o objeto mais típico da categoria; é aquele que reúne o maior número de pistas de validade para ser membro dela (2005, p. 210).

Embora haja modelos prototípicos para a identificação das sequências textuais, o propósito comunicativo e as escolhas linguísticas realizadas pelo autor do texto podem exercer mudanças sobre a estabilidade das proposições que organizam as sequências textuais.

É possível perceber que em um único gênero pode haver mais de um tipo de sequência textual, no gênero conto, por exemplo, é possível perceber além da sequência narrativa, a sequência descritiva. Cavalcante (2013) denomina como heterogeneidade composicional essa existência de mais de um tipo de sequência em alguns gêneros, contudo existe sempre uma sequência dominante, aquela que melhor funciona para atingir as intenções do produtor do texto. Sobre essa situação Cavalcante (2003, p.63) sustenta que

para verificar a heterogeneidade composicional, cabe-nos identificar as diferentes formas composicionais que estruturam o texto, mas, para reconhecer a sequência dominante, é preciso, a nosso ver, considerar qual é o gênero do discurso a que o texto pertence e quais são os propósitos enunciativos envolvidos. (CAVALCANTE, 2003, p. 63).

Quando se trata do ensino do texto tendemos atualmente a valorizar os aspectos funcionais em detrimento do estrutural já tão focalizado nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, a autora nos chama a atenção para importância de valorizarmos ambos os aspectos. Nesse sentido, abordaremos a perspectiva da composição textual sem perder de vista a função social dos gêneros.

Entre os estudos realizados por Jean-Michel Adam destacamos a noção de sequência textual como um dos mecanismos de textualização no campo da Linguística textual. As sequências textuais, por sua vez, são compreendidas como “um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros. O fato de ser linguisticamente estável é que possibilita sua determinação” (BONINI, 2005, p.208). Essa concepção está presente nas discussões teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio de Língua Portuguesa.

Vejamos, a partir de uma abordagem geral, as fases prototípicas das sequências textuais: argumentativa, explicativa, descritiva, injuntiva, dialogal e narrativa. Abordaremos cada uma dessas tipologias na perspectiva de Cavalcante (2013), fundamentada à luz dos estudos teóricos de Adam (1992).

A sequência textual argumentativa tem como objetivo a defesa de um ponto de vista acerca de uma temática qualquer. As fases prototípicas dessa sequência se resumem na tese inicial ou premissas, em seguida nos argumentos, nos contra-argumentos e na conclusão. Já a sequência tipológica explicativa tem como finalidade responder questões ou apresentar informações. As fases principais correspondem à constatação inicial, a problematização, a resolução e a conclusão que ocorre como uma espécie de avaliação da afirmação explícita na constatação inicial do texto.

A sequência descritiva, no que lhe diz respeito, visa apresentar características de elementos e seres. Em geral, está organizada pela apresentação do tema, a enumeração de aspectos do tema, combinação com outros temas e por fim a retomada desse tema. Cavalcante (2013, p. 71) sintetiza essa organização da seguinte forma: ancoragem, aspectualização, relacionamento e reformulação.

A autora supracitada considera a sequência injuntiva como autonôma, em virtude do locutor/emissor do texto lançar mão de conselhos, ordens, instruções para persuadir o interlocutor/destinatário a realizar uma determinada ação, por esse motivo não apresenta nenhuma fase prototípica dessa sequência.

Em si tratando da sequência dialogal tem-se a troca de turnos de fala entre os sujeitos. Sendo comum, a prossecução das fases de abertura, momento em que ocorre a interação inicial, as operações interacionais com as trocas comunicativas e o fechamento com término do diálogo.

Sobre essa tipologia de texto, Cavalcante (2003, p. 74) acrescenta que “pode-se entender também essa sequência como uma sucessão de réplicas realizadas por dois ou mais interlocutores, na qual um responde ou intervém no turno de fala do outro”. Ressaltamos que as réplicas, frisadas pela autora, configuram os diálogos em todas as circunstâncias.

Os dados para a análise deste trabalho foram localizados em um gênero de texto com sequência predominante narrativa, à vista disso, desenvolveremos uma discussão mais abrangente sobre essa sequência. Partimos da noção que os gêneros constituídos por sequências narrativas podem ser de cunho literário quando se aproxima da função expressiva como os contos, as fábulas, lendas, os mitos e não literário quando privilegiam a função informativa como as notícias, cartas, reportagens, piadas.

O propósito comunicativo dos gêneros que preponderam à sequência narrativa consiste em narrar os fatos para manter a atenção do ouvinte/leitor. Adam

(1992 *apud* BONINI, 2005, p. 219) apresenta sete características que são próprias da sequência narrativa, a saber: sucessão de eventos, unidade temática, predicados transformados, processo, intriga, e moral.

A sucessão de eventos diz respeito à organização temporal de acontecimentos presentes na narrativa. A sequência dos eventos podem ocorrer de forma temporal ou episódica. Oliveira e Castro (2008, p.44) esclarecem que a sequência temporal é a forma mais comum de seqüenciação dos eventos nos textos narrativos.

[...] A sequência temporal é a mais típica dos textos narrativos, nos quais os eventos se desenvolvem num contínuo de com princípio, meio e fim. Normalmente o princípio do texto é usado para apresentar o ambiente, os personagens e o conflito. No meio do texto se desenvolve o enredo. O final pode ser mais ou menos previsível.

A unidade temática consiste na focalização de um referente (tema, personagem, objeto etc.) presente de maneira explícita ou implícita durante a sucessão de eventos no texto. Para Adam (1992 *apud* BONINI, 2005, p. 219) o caráter de unidade da narrativa é perceptível, à proporção que podemos privilegiar um sujeito agente, ainda que possam existir vários personagens na narrativa. Segundo esse autor é a partir do sujeito agente que toda a ação narrada se realiza.

Os predicados transformados se resumem na transformação das características do personagem, de modo que ele pode ser reconhecido de uma maneira no início do texto e de outra no final. No que diz respeito ao processo, Adam (1992) parte do princípio que toda narrativa ocorre por meio de um processamento que tem como estrutura elementar o início, o meio e o fim.

Segundo o autor “para que haja um fato, é necessário que ocorra uma transformação, ou seja, no início, tem-se o estabelecimento de uma situação, no meio, uma transformação que transcorre em direção a um fim, uma situação final”. Todo esse processo pode narrado de forma progressiva com a apresentação de eventos encadeados numa perspectiva linear ou episódica com “várias pequenas histórias ou episódios, que se relacionam por causam dos personagens ou contexto” (Oliveira e Castro, p. 43).

O aspecto da intriga corresponde às causas necessárias para que os fatos sejam narrados. Sobre isso Oliveira e Castro (2008) acrescentam que o enredo/intriga demonstra as tentativas do(s) personagem(s) para resolver o(s)

problema(s) narrado(s) a partir da sucessão de eventos. Os eventos encadeiam-se atingindo o clímax e em seguida a solução da narrativa.

A moral, por sua vez, é a característica da sequência narrativa relativa à reflexão explícita ou implícita no texto, contudo, não é essencial a todos os gêneros de sequência narrativa. A fábula é o gênero de texto mais reconhecido por apresentar esse tipo de característica em estrutura.

Entre os estudos realizados por Jean-Michel Adam destacamos a noção de sequência textual como um dos mecanismos de textualização no campo da Linguística textual. É compreendida como “um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros. O fato de ser linguisticamente estável é que possibilita sua determinação” (BONINI, 2005, p.208). Essa concepção está presente nas discussões teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio de Língua Portuguesa.

Utilizamos a seguir um quadro síntese das fases prototípicas da sequência narrativa elaborado por Cavalcante (2013) conforme os preceitos de Adam (1992) para reiterar parte do nosso universo de pesquisa enfatizado na discussão acima.

#### Quadro 1 - As fases prototípicas da sequência narrativa

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>i) <b>situação inicial:</b> estágio inicial de equilíbrio, que é modificado por uma situação de conflito;</li> <li>ii) <b>complicação:</b> fase marcada por momento de perturbação e de criação de tensão;</li> <li>iii) <b>ações</b> (para clímax): fase de encadeamento de acontecimentos que aumentam a tensão;</li> <li>iv) <b>resolução:</b> momento de redução efetiva da tensão para o desencadeamento;</li> <li>v) <b>situação final:</b> novo estado de equilíbrio;</li> <li>vi) <b>avaliação:</b> comentário relativo ao desenvolvimento da história;</li> <li>vii) <b>moral:</b> momento de explicitação da significação global.</li> </ul> |
|---|

Fonte: CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 65. (grifo da autora)

Tomando por base ainda o postulado de Cavalcante, apresentamos uma análise das fases prototípicas da sequência narrativa delimitada em um exemplo de texto por essa autora.

#### Quadro 2 - As fases prototípicas da sequência narrativa no texto

##### O trapezista

Um velho trapezista de circo dedicava-se a formar jovens acrobatas. **(Situação inicial)** Um grupo de alunos, após vários meses de treinamento intenso, tinha agora que enfrentar o teste principal: seu primeiro salto no trapézio a 15 metros de altura. Um a um, os jovens foram superando aquela prova, até que o último aluno se posicionou na plataforma, aguardando o momento certo para o salto, em busca do trapézio que balançava suavemente na sua frente. E o tempo ia passando e o jovem continuava lá, olhando para um ponto qualquer à sua frente, imóvel como que congelado.

Fonte: CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 66. (grifo da autora)

Nesse texto, Cavalcante exemplifica cada uma das sete fases respectivas à sequência narrativa. Entretanto, ressaltamos que nem todos os gêneros utilizam de todas essas características. De acordo com a estrutura basilar evidenciada por Adam (1992 *apud* BONINI, 2005, p. 219) poderíamos sintetizar o processo de organização da narrativa da seguinte maneira: Início (situação inicial), meio (complicações, ações, resolução) e fim (situação final, avaliação e moral).

No início, a autora limita a observar a apresentação das características do personagem principal do texto. No meio, são levados em consideração uma sucessão de eventos e dentre esses eventos o aparecimento de uma complicação. Assim, outros eventos ocorrem direcionados para a resolução dessa complicação, chegando ao clímax, ou seja, o momento mais tenso da história envolvendo o personagem introduzido no início da narração. O problema começa a ser resolvido e o fim do enredo se estabelece com a completa resolução da complicação em que esse personagem estava inserido.

A avaliação e a moral puderam ser observadas nesse texto no processo final da sequência narrativa. O autor do texto concedeu ao leitor a possibilidade de avaliar e refletir a cerca da história narrada. Cavalcante (2013) admite que mesmo não sendo explícitas essas fases em todos os textos, há textos em que são possíveis implicitar esses aspectos.

Em conformidade com os preceitos discutidos por Adam (1992) notamos no texto O trapezista que, embora exista mais de um personagem, o personagem categorizado como trapezista é o personagem agente na narrativa, porque em todas as fases prototípicas ele é reiterado, seja de forma, explícita ou implícita. Os demais personagens também assumem um nível de relevância para o desenvolvimento do texto, mas em função da existência de um referente principal. O trapezista concentra o enredo da história e foco da unidade no texto.

Após a discussão sobre os aspectos do gênero e da sequência textual, necessários ao processo de produção de escrita de textos, discorreremos sobre o fator de textualidade da coesão inicialmente de forma mais ampla, em seguida mobilizando concepções direcionadas a abordagem desse trabalho.

### **2.3 Coesão Textual: Delineando Conceitos**

Partindo do princípio de que toda atividade de interação humana ocorre por meio de textos, considerar uma palavra ou uma sequência de palavras como texto exige que nelas sejam observadas propriedades textuais tanto linguísticas, quanto pragmáticas.

Direcionando a interação humana sob a modalidade escrita da língua, produzir textos significa observar os fatores de textualidade da coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Nesse sentido, a que se produzir uma escrita textual que articule os aspectos sintático-semânticos a uma situação sociocomunicativa de uso desse construto. Entendemos que a escrita de texto requisita todos os fatores de textualidade, contudo, em virtude, do nosso propósito de discussão, trataremos apenas do elemento de textualidade da coesão.

A noção clássica de coesão foi difundida por Halliday/Hasan em 1976 na obra *Cohesion in English*. Essa obra deu origem a uma série de estudos posteriores sobre a temática em questão. Para esses autores, a coesão, tem uma base

semântica, o que faz com que eles não realizem a distinção entre os fatores de coesão e de coerência, ou seja, a coesão constitui uma relação semântica entre os seguimentos do texto suficiente para que haja sentido. Esse viés semântico da coesão é que torna os elementos linguísticos dependentes um do outro no texto. Desse modo, a interpretação do discurso é resultado do entendimento da conexão entre os elementos interligados pelos recursos léxico-gramaticais da coesão.

Sobre a visão de Halliday/Hasan (1976), Koch (2014, p. 16) afirma que

para esses autores, a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. 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” (KOCH, 2014, p. 16) [grifos da autora].

A autora evidencia a funcionalidade da coesão para criar textos, à medida que promove o encadeamento das frases, assim como para interpretar a macroestrutura textual. A investigação desses autores sobre o elemento da coesão resultou na classificação de cinco modalidades de coesão textual, a saber: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Tais mecanismos de coesão foram organizados como postulados básicos para compreendermos e avançarmos nas discussões que envolvem a organização do texto.

Apesar de os postulados teóricos desse autor influenciarem no estudo da organização textual não confere uma vertente totalmente aceita por alguns autores, em virtude, de dimensionar a coesão como condição satisfatória para que um texto seja um considerado como tal.

O estudo sobre o texto, sobretudo a partir da década de 1980, revelam que outros critérios de textualidade são necessários para que um texto seja assim denominado. Para os estudiosos Beaugrande e Dressler (1997) os aspectos que podem distinguir um texto de um não texto não podem ser baseados apenas sob o significado que constituem as palavras ou através da ligação entre elas.

Segundo esses linguistas, o texto ganha sentido quando está relacionado a situações sociocomunicativas, logo obrigatoriamente, os aspectos de textualidade se desprendem da interpretação restrita ao nível linguístico para o nível pragmático, ou seja, para o nível de funcionamento da língua. Isso quer dizer que os aspectos que

fazem de uma produção escrita um texto não são baseados apenas na relação semântica estabelecida pelas ligações no interior do texto, mas também por outros fatores externos à produção textual.

De acordo com os autores citados acima, são esses fatores que controlam e estabelecem o funcionamento do texto, e não os aspectos internos, inerentes às formalidades linguísticas.

Para Beaugrande e Dressler (1997) a coesão é parte de um conjunto de fatores denominado de textualidade. Contrapondo a visão de Halliday e Hasan (1976), tal fator passa a não ser condição suficiente para que se possa estabelecer sentido ao texto.

A articulação entre os segmentos do texto nem sempre revela a coerência, isso quer dizer, que o sentido pode ser compreendido sem que sejam expressos recursos linguísticos de conexão. É possível realizar a compreensão da mensagem do texto a partir do reconhecimento da situação sociocomunicativa por meio da mobilização de outros saberes além dos explícitos no cotexto da produção escrita.

Sobre isso Marcuschi (2008, p. 94) evidencia que

[...] o texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e preenche condições não meramente formais. Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos (MARCUSCHI, 2008, p. 94).

A exemplo dessa proposição, citamos o fragmento do texto de Ricardo Ramos denominado Circuito fechado, em que o fluxo informacional, ou seja, o sentido do texto pode ser construído pelo leitor/ouvinte sem que haja a presença de recursos coesivos no cotexto da produção escrita.

Quadro 3 - Texto sem recurso linguístico de coesão

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, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo. xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro. [...]

Fonte: Ricardo Ramos. Circuito Fechado: contos, 1978.

A partir da leitura do conto, observamos que a coerência desse texto está ancorada na ativação de outros saberes inferidos pelo leitor para a compreensão da cena descrita pelo autor, em função da ausência de recursos coesivos. Equivale a dizer que, tanto a produção, quanto a compreensão textual não se valem apenas de recursos sintáticos para orientar e promover os sentidos do texto. No tocante a essa discussão, Cavalcante (2013, p. 21) acentua que

quando lemos ou produzimos algum texto, sempre recorremos a estratégias sociocomunicativas. No decorrer do processamento texto, vários tipos de conhecimentos, armazenados em nossa memória são ativados para auxiliar na compreensão e na produção de sentido (CAVALCANTE, 2013, p. 21).

Cavalcante (2013) reafirma a necessidade da mobilização de saberes para produzir e compreender textos. Desse modo, os saberes, linguístico, enciclopédico e interacional não são ativados no processamento textual isoladamente, mas em conjunto. Por esse motivo, o conto de Ricardo Ramos não pode ser incoerente,

apenas pela observação de sua organização linguística como apresentam alguns teóricos em suas discussões.

Acerca desse assunto, depreendemos que é possível resgatar a coerência sem que os elementos da coesão estejam explícitos na superfície do texto, tal fato, não coloca a coesão como um princípio irrelevante apenas demonstra a sua insuficiência para a construção dos sentidos do texto.

Sendo assim, observamos que há uma distinção entre os fatores da coesão e da coerência. Essa distinção ocorre, à medida que a coesão realiza a continuidade de sentido baseada no uso de termos e expressões com uso convencionalizado pela gramática, enquanto que a coerência independe desses aspectos. Sobre isso, Beaugrande e Dressler (1997) balizam a funcionalidade da coesão afirmando que

<sup>2</sup>a coesão estabelece os diversos modos como os componentes da superfície textual, isto é, as palavras, podem conectar-se entre si dentro de uma sequência. Esses componentes dependem uns dos outros, conforme convenções e formalidades de ordem gramatical, de maneira que a coesão descansa sobre dependências (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1997, 33-37).

Para esses autores, a coesão se realiza na superfície do texto através do uso de mecanismos formais específicos que cumprem a função de conectar um elemento a outro no texto, todavia, essa conexão no texto não se trata meramente do uso de recursos listados na gramática.

O uso dos recursos de coesão gramatical e lexical se adequa mediante os aspectos conceituais entre os termos expressos no cotexto, isto é, o sentido não está em colocar ou não um conector para dar coesão ao texto em sua superfície, mas em perceber que a escolha de um recurso coesivo relaciona sentidos diferentes entre as partes internas de uma frase, entre as frases e entre os parágrafos de um texto.

Por isso, Costa Val (2006, p.6) assim diz “A coesão é a manifestação linguística da coerência”. Quer dizer, os elementos linguísticos expressam sentido.

---

<sup>2</sup>La cohesión establece las diferentes posibilidad secuencia lós componentes de la SUPERFÍCIE TEXTUAL, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. Los componentes que integran la supeficie textual dependem unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre DEPENDENCIAS GRAMATICALES.

Acrescemos que expressa sentido no âmbito da superfície quanto por meio de inferências realizadas pelos falantes da língua sob contextos diversos.

Embora, o sentido do texto não esteja condicionado ao uso dos recursos de coesão, o conhecimento e o domínio desses recursos são necessários na composição de alguns gêneros. A depender da composição tipológica cada gênero pode exigir a presença ou não de tais elementos. Isso implica no domínio das regularidades de uso desses mecanismos coesivos, ressaltando seu caráter formal em consequência das relações conceituais inerentes entre partes específicas do texto.

De acordo com Koch (2014), as condições de produção do gênero textual, o meio de circulação, o propósito comunicativo do autor é que definem o uso ou não desses elementos na articulação das partes do texto, assim como, as escolhas de unidades gramaticais e/ou lexicais específicas para a realização desse processo de conexão na superfície do texto.

Assim, expõe Koch (2014, p. 18) que

“se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto, seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência (KOCH, 2014, p. 18).

Koch (2014) ressalta a exigência de alguns gêneros textuais sobre a frequência das unidades que realizam a coesão. Para alguns gêneros textuais a coerência deve está marcada na superfície textual, por exemplo, o gênero artigo de opinião. O mesmo não acontece com a poesia, sendo facultativo o uso de mecanismos de coesão, a depender do propósito do autor.

Depreendemos a partir dos estudos de Koch (2014), que a concepção de coesão não é caracterizada apenas como a manifestação linguística da coerência, mas como o processo de conexão entre elementos linguísticos na superfície do texto que realiza a retomada de certos elementos, informações, ou seja, a coesão se refere a “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. (KOCH, 2014, p. 18).

Dessa maneira, o trato sobre a coesão textual passa pelo os estudos das estratégias de referenciação como afirma Marcuschi (2008, p.119) “a reflexão sobre a coesividade não tem sido mais feita de maneira sistemática nos últimos estudos de LT porque este aspecto deu lugar aos trabalhos sobre os processos de referenciação [...]”.

Nesse sentido, entendemos que os elementos da textualidade, intra ou extralinguísticos, estão vinculados às condições de referência efetuadas pelo falante na ação discursiva. Isso quer dizer que a construção textual é, na verdade, uma forma de se referir aos objetos de discurso, de maneira, que tais objetos podem ser categorizados e recategorizados conforme as situações de interação sociocomunicativa.

Apothéloz & Reichier-Béguelin (1995, 266 *apud* KOCH, 2015, p. 65) apresentam que

a referência diz respeito sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve; o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção. Isto é, todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, “publicamente” alimentada pelo próprio discurso (Apothéloz & Reichier-Béguelin, 1999), sendo os sucessivos estágios dessa representação responsáveis, ao menos em parte, pelas seleções feitas pelos interlocutores particularmente em se tratando de expressões referenciais (APOTHÉLOZ; REICHER-BÉGUELIN [1995] *apud* KOCH, 2015, p. 65)

Em Linhas gerais, a referenciação consiste em uma atividade discursiva, em que o sujeito realiza escolhas linguísticas que façam sentido ao seu propósito discursivo na interação verbal. Essa atividade é inerente a três operações que ocorrem na memória discursiva do sujeito falante da língua em relação ao(s) referente(s) escolhido(s) para compor um texto.

A noção de referente a que nos referimos, diz respeito a um dado elemento construído e reconstruído durante a prática discursiva. Nesse sentido, o sujeito lança mão de três tipos de estratégias para desenvolver o processamento textual, a ativação, a reativação e a desativação do referente (KOCH, 2014). De forma geral, tais estratégias realizam a construção de sentido do texto da seguinte maneira.

A ativação do referente consiste na introdução de um objeto de discurso ainda não apontado na elaboração discursiva entre os falantes, ou seja, um referente, até

então desconhecido passa a fazer parte da interação discursiva. Koch (2002, p. 83) diz que o referente “até então não mencionado no texto é introduzido no fluxo discursivo, passando a preencher um nóculo ou tipo de endereço cognitivo na rede conceptual do mundo textual”. Fica a critério dos interlocutores que esse referente permaneça ou não no discurso.

Sobre esse aspecto, Koch (2014) salienta que

o objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (standy by), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores (KOCH, 2014, p. 38)

Em termos de manutenção do referente na interação comunicativa. Koch (2002, p. 34) diz “um nóculo já introduzido é novamente ativado na memória de curto termo, através de uma forma referencial, permanecendo saliente, ainda em foco”. Nesse caso, para que a continuidade referencial aconteça é necessário o auxílio de recursos linguísticos.

É comum a utilização de recursos de natureza gramatical como pronomes, elipses, numerais, advérbios, locativos e recursos de natureza lexical, a exemplo, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais para realizar a reconstrução de referentes no texto.

A reconstrução do referente dá origem a novas cadeias referenciais. Essas cadeias têm a finalidade de manter a focalização referencial, não obstante, a progressão também pode ser requerida no texto. Basta que o locutor/escritor faça uso dos mecanismos linguísticos adequados para o seu propósito de interação comunicativa.

A coesão é atualmente discutida sob o enfoque da referenciação nos estudos da Linguística textual. Sendo as estratégias de ativação, reativação e desativação do referente são responsáveis pelo processamento referencial no texto. As estratégias de ativação e reativação, especificamente, realizam a continuidade e a progressão textual.

O processo de referenciação no processamento do texto, segundo Koch (2014), classifica os processos de coesão em duas grandes modalidades denominadas por coesão referencial e sequencial. A coesão referencial trata da remissão a um referente explícito ou inferível através marcas textuais. Segundo essa

autora, “os referentes podem ser representados por um nome, um sintagma, uma oração ou até mesmo por um enunciado” (KOCH, 2014, p. 31).

Durante o processamento do texto, a estratégia de reativação do referente promove cadeias coesivas que contribuem para manter o foco e fazer progredir o referente. Essa estratégia de reativação se utiliza de formas remissivas para retomar o referente, de forma, retrospectiva ou prospectiva no texto. Nesse sentido, essas formas referenciais podem ser de natureza gramatical ou lexical.

As formas gramaticais não propiciam sentido ao texto, apenas estabelecem o nexos entre os segmentos. Elas podem ser presas ou livres, o primeiro grupo diz respeito às formas que acompanham os nomes e os modificadores, a exemplo, os artigos e os pronomes adjetivos, os numerais cardinais e ordinais, se acompanhados de nomes, o segundo grupo, por sua vez, são representadas pelos pronomes pessoais de 3ª pessoa, pronomes substantivo, elipse, advérbios pronominais, expressões adverbiais, pro-formas.

As formas remissivas lexicais, ao contrário das formas gramaticais, fornecem sentido ao leitor. As formas remissivas lexicais “são aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, possuem um significado extensional, ou seja, designam referentes extralinguísticos”. (KOCH, 2014, p. 50). Fazem parte dessas formas remissivas os grupos nominais definidos, nominalizações, sinônimos e nomes genéricos.

A coesão sequencial, por sua vez, corresponde aos nexos entre os segmentos do texto realizados por conectores na superfície textual os fazendo progredir em aspectos semânticos e pragmáticos. Esse tipo de coesão concatena enunciados, parágrafos e sequências, de modo, a promover a progressão textual.

Essa progressão é dividida em dois procedimentos, a sequenciação frástica e a sequenciação parafrástica, isto é, uma necessita da recorrência de itens lexicais, estruturas, conteúdo, tempo e aspecto verbal e a outra se faz pela conexão entre as marcas linguísticas. Marcuschi (2008) lembra que qualquer que seja o tipo de processo de coesão a ser realizado no texto, referencial ou sequencial, todos irão refletir em marcas formais e de sentido.

os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Nessa perspectiva, compreendemos que Marcuschi (2008) compartilha com Beaugrande, Dressler (1997) e Koch (2014) da ideia de que a inteligibilidade do texto não é produzida pela coesão, assim como reconhece que no cotexto a coesão estabelece condições de conexão que contribuem para a compreensão textual organizada por relações sintáticas com o uso de recursos tanto do universo do léxico como da gramática.

Todavia, existe um impasse quanto à análise textual que, por vezes desconsidera as interações comunicativas no texto, em detrimento, dos padrões linguísticos. No entanto, entendemos que não se pode promover uma análise de texto sem levar em conta o fluxo interativo entre os elementos subjacentes a superfície textual e os aspectos sociocomunicativos. Nessa direção Koch (2015, p.54) explicita que

verificou-se, a seguir, que a distinção entre coesão e a coerência não pode ser estabelecida de maneira radical, ou seja, como se tratasse de dois fenômenos independentes um do outro, pois, como vimos, nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual. Desta maneira, sempre se faz necessário um cálculo do sentido, com recurso a elementos contextuais – em particular os de ordem sociocognitiva e interacional -, já nos encontramos no domínio da coerência. Além do mais, os dois grandes movimentos responsáveis pela estruturação do texto – o de retrospectiva e o de prospecção -, realizados em grande parte por meio dos recursos coesivos, são determinantes para a produção dos sentidos e, portanto, para a construção da coerência (KOCH, 2015, p. 54)

A coesão e a coerência são propriedades que se integram no texto pressupondo sequenciação, articulação e continuidade através da conexão entre segmentos na microestrutura textual e a movimentação referencial na macroestrutura.

Nesse sentido, os planos conceitual e formal presentes no texto convergem para uma mesma direção, formando a unidade do texto. Implica dizer que a coesão e a coerência entram em harmonia com os demais princípios de textualidade na construção do sentido do texto. E o resultado dessa integração entre princípios linguísticos e pragmáticos é que torna o texto um todo organizado em função de um querer dizer em uma determinada situação sociocomunicativa.

Em suma, os aspectos assinalados sobre a coesão textual nesta seção, configura a construção de um universo informativo necessário para que possamos

compreender esse objeto no âmbito de estudos teóricos que se convergem e se contradizem, porém, de algum modo, se completam para que possamos empregar, de maneira, funcional determinados recursos linguísticos em função da construção de sentido do texto.

É com base nessas abordagens sobre a coesão textual que pretendemos traçar um plano específico para discutirmos os dados observados nesta pesquisa.

#### **2.4 A Textualização a partir da Reiteração: Aspectos de Continuidade e Progressão Referencial**

Nesse tópico, apresentamos os aspectos basilares para procedermos à análise do *corpus* desta pesquisa. Nesse sentido, caracterizamos a reiteração no processamento coesivo do texto, de maneira, mais ampla. Em seguida, abordamos as implicações para a continuidade e a progressão referencial, e por fim, tratamos sobre os recursos específicos relevantes à análise dos textos selecionados na atividade diagnóstica.

A noção de reiteração que discutimos nesse trabalho está relacionada com o aspecto linguístico da textualidade, a coesão, que se insere na perspectiva das estratégias de referenciação de reativação dos referentes introduzidos no texto. Isso significa dizer que o procedimento de reiteração, nomenclatura extraída dos estudos de Antunes (2005), diz respeito ao processamento anafórico do texto no âmbito dos estudos da referenciação. Tal autora define a reiteração como sendo

[...] a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* – que assegura ao texto a necessária *continuidade* de seu fluxo, de seu percurso, como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto (ANTUNES, 2005, p. 52) [grifos da autora].

Como base nesse postulado, o procedimento de reiteração configura na textualização da produção escrita, a movimentação referencial marcada através de unidades gramaticais e lexicais presentes na superfície textual. Koch (2014) se refere a essas unidades como sendo formas remissivas gramaticais e remissivas lexicais, respectivamente. As formas gramaticais mantêm apenas a continuidade

referencial, no entanto, as formas lexicais mantêm a continuidade e a progressão do referente, em razão de essas formas apresentarem um universo semântico.

As formas de remissão requisitam a concordância de gênero e número com os componentes textuais a que se referem. Tais formas são responsáveis por interligar os componentes no decorrer da tessitura textual conferindo sentido às sequências formadas. Nessa perspectiva, o emprego desses elementos linguísticos confere ao texto progressão e continuidade.

As estratégias de progressão textual podem ocorrer tanto pela sequenciação dos mais variados seguimentos do texto, quanto pela referenciação dos objetos de discurso, que são construídos e reconstruídos no universo textual, em virtude, da interação verbal. Em ambos os casos, trata-se da propriedade da coesão que além de realizar a conexão contribui para a interpretabilidade do texto.

Estas estratégias garantem ao texto a progressão e continuidade referencial, a progressão e a continuidade temática a progressão e a continuidade tópica. Tais estratégias estão presentes na movimentação retrospectiva e prospectiva responsável pela estruturação do texto. Queremos dizer que as estratégias de progressão incidem na construção da unidade e do fluxo informacional do texto.

Em relação à progressão referencial, foco desta pesquisa, o produtor do texto realiza a construção de cadeias referenciais ou anafóricas que reativa e faz progredir o referente no texto. Nesse sentido, em cada tipo de sequência textual um aspecto é posto em evidência, seja ela sua focalização, seja por sua progressão informativa. Koch e Elias (2010) afirmam que esse é o princípio da construção textual.

A formação das cadeias referenciais ou coesivas pelo produtor do texto implica na organização estrutural e na construção de sentido da trama textual. Elas estão relacionadas às estratégias de referenciação no texto. Nessa direção, Koch (2014, p. 40) postula que

[...] a reativação de referentes no texto é realizada através de referenciação anafórica (Koch, 1987 e 1989), formando-se, desta maneira, cadeias coesivas mais ou menos longas. Aquelas que retomam referentes principais ou temáticos (por exemplo, por exemplo, protagonista e antagonista, na narrativa; ser que é o objeto de uma descrição, em textos opinativos) percorrem em geral o texto inteiro (KOCH, 2014, p. 40).

Todos os textos são constituídos de uma ou mais cadeias referenciais. Em função de haver elementos prototípicos em cada sequência tipológica, fica mais fácil

de observar a continuidade e a progressão referencial, pois as cadeias referenciais evidenciarão exatamente os elementos peculiares a cada tipo de sequência de texto.

Na sequência narrativa, por exemplo, a constituição das cadeias referenciais são relacionadas a(os) personagem(ns) da história, como o protagonista e o antagonista, ao espaço. Na sequência descritiva, as cadeias referenciais podem destacar um determinado espaço, objeto, ser. As expositivas, por sua vez, podem se referir a um determinado tema, assunto.

Costa Val (2006) ao tratar do requisito de progressão, mediante as discussões teóricas de Charroles (1978), demonstra que um texto somente progride quando informações novas são atribuídas ao referente dado no texto. São introduzidas predicções que ampliam e reformulam a forma como o referente colocado no texto inicialmente. Desse modo, o produtor do texto apresenta ao seu interlocutor tanto o universo conhecido do referente, quanto o universo desconhecido.

Essa autora conclui que os acréscimos semânticos que fazem o texto progredir são decorrentes das retomadas de seus elementos conceituais e formais, ou seja, a progressão de sentido pode se dar mediante os aspectos sintáticos e semânticos. Este resulta da conexão de sentido demarcada na superfície ou na implicitude da mesma com base nos aspectos sociocognitivos e aqueles por meio do uso de recursos linguísticos adequados à convenção da língua.

Entre os recursos linguísticos destacam-se a forma pronominal, certos advérbios, elipses, formas nominais reiteradas, nomes genéricos que permitem a continuidade e a progressão textual a partir do processo de reiteração dos referentes no texto. Koch e Elias (2010) atribuem às expressões nominais o modo mais produtor para realizar a continuidade e a progressão referencial. Antunes (2005; 2015), por seu turno, trata da expressão nominal como sendo um recurso de reiteração referencial por substituição, denominado de caracterização situacional ou descrição definida.

As expressões nominais são formadas por um núcleo composto por um substantivo que pode ou não ser acompanhado por determinantes, artigo, pronomes adjetivos, numerais e por modificadores, adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas.

Essas expressões funcionam na microestrutura do texto realizando a coesão entre seus diversos seguimentos e na macroestrutura pela reativação dos referentes. No trecho do texto a seguir, é possível observar que as expressões nominais reiteram o referente “lendas indígenas”, apresentando novas informações e ao mesmo tempo mantendo sobre esse foco a unidade texto.

#### Quadro 4 - Expressões nominais

Lendas indígenas

**As lendas indígenas** são histórias fantásticas cheias de mistério sobrenatural, ligadas à feitiçaria e à magia.

Nas nações indígenas **essas histórias** são muito importantes, possuem o poder de doutrinar os índios jovens e arredios. **Algumas dessas histórias** foram criadas a partir de fatos verídicos, acontecidos nas regiões onde viveram seus heróis antepassados, que se sobressaíram dentre os membros de sua tribo, pelo poder, beleza, bondade, caridade, ou outros feitos, e tornaram-se encantados.

Outras referem-se à flora e fauna da região, pois segundo suas crenças, tanto as plantas como os animais, os rios, os igarapés, os lagos, as cachoeiras e o mar, possuem os seus protetores que exigem respeito e inspiram temor. [...]

Disponível: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&id=308](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=308)>  
Acesso: 12 de nov. de 2016.

Koch e Elias (2010) admitem que as expressões nominais colaboram na construção do sentido do texto, na medida, em que exercem a função de recategorização do referente, explicam termos sinonímicos e hiperonímicos desconhecidos do leitor, encapsulam seguimentos textuais por meio de rotulação e proporcionam a orientação argumentativa do texto.

A continuidade de um texto equilibra as retomadas e a progressão referencial, de forma que o uso dos recursos linguísticos na superfície da trama do texto não prejudique a compreensão do propósito comunicativo do escritor para com o seu leitor. Nessa medida, a continuidade e a progressão referencial devem contribuir para unidade e a necessária informatividade a ser construída durante o processo de produção da escrita de textos.

Nesse sentido, Antunes (2005, p. 52) acrescenta a essa discussão que a coesão realizada através da reiteração de componentes do texto pode ocorrer através dos procedimentos da repetição e da substituição. O primeiro procedimento requisita o uso de recursos, como paráfrase, paralelismo e a repetição propriamente dita de termos lexicais ou gramaticais.

A substituição, por sua vez, recorre também aos recursos lexicais, como os pronomes e advérbios e lexicais como os sinônimos, hiperônimos e caracterizadores

situacionais. Também se insere no procedimento de substituição a retomada por elipse.

Além da reiteração, Antunes (2005, p. 52) destaca que a relação de coesão entre os componentes na superfície textual pode ser conseguida por meio da associação de palavras de sentido próximo e por meio da conexão entre os vários seguimentos do texto. Apresentamos um quadro elaborado por Antunes (2005) para demonstrar a distribuição das relações coesivas que podem ser construídas no texto.

Quadro 5 - A propriedade da coesão do texto relações, procedimento e recursos

	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)	
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	. de unidades do texto . de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por: . pronomes . advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: . sinônimos . hiperônimos . caracterizado- res situacionais
			1.2.3. Elipse	Retomada . elipse
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	. por antônimos . por diferentes modos de relações de partes/todo

	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	. preposições . conjunções . advérbios . e respectivas locuções
--	------------	--	------------------------------	--

Fonte: ANTUNES, 2005, p. 51.

Depreendemos mediante o estudo sobre esse postulado elaborado por Antunes (2005) que todas essas possibilidades de se construir a coesão no texto, seja por reiteração, associação ou conexão, correspondem diretamente à construção de sentido do texto, tendo em vista que, os seguimentos textuais não se ligam apenas por uma questão sintática, mas por uma relação semântica estabelecida entre eles.

Essa relação de sentido pode ser observada tanto no cotexto da produção escrita, quanto pressuposta através das situações sociocomunicativas em que os textos estão inseridos. Para satisfazer o objetivo proposto para essa pesquisa apenas trataremos da relação de reiteração no texto abordando de maneira geral todos os recursos inerentes aos procedimentos de repetição e substituição. Em seguida, discutiremos, especificamente, os recursos de repetição propriamente dita e de substituição lexical.

O procedimento de repetição implica na reiteração de referentes ou temas através da construção de cadeias referenciais no texto. Esse procedimento ocorre no texto a partir de paráfrases, paralelismos e repetição propriamente dita. Esse último, trataremos em subtópico a parte.

O uso de paráfrases no texto significa a ação de reportar-se ao que foi dito ou escrito de maneira reformulada, mantendo o mesmo sentido. Geralmente as paráfrases são sinalizadas por expressões do tipo: em resumo, em outras palavras, ou seja etc. Koch e Elias (2016) admitem que essa alteração no conteúdo modifica a intenção comunicativa proposta no texto.

O trecho do texto a seguir, demonstra essa situação.

#### Quadro 6 - Paráfrase

<p>Quem trabalha o dia inteiro tem direito ao repouso noturno e é impossível repousar no 903 quando há vozes, passos e músicas no 1003. <u>Ou melhor: é impossível ao 903 dormir quando o 1003 se agita.</u></p>
--

Fonte: BRAGA, Rubem. 200 crônicas. 35ed. Rio de Janeiro: Record, 2013. p. 274

A paráfrase acima retoma individualizando e intensificando a impossibilidade de o 903 não conseguir dormir mediante o barulho provocado pelo 1003. As intenções comunicativas se distanciam à medida que no primeiro seguimento a declaração tem um cunho mais geral.

O paralelismo, por seu turno, articula os elementos de mesmo nível sintático, ou seja, segmentos que possuem a mesma estrutura sintática. Koch e Elias (2016) entendem que a repetição de uma mesma estrutura sintática no texto orienta e envolve o leitor para uma determinada conclusão. O fragmento abaixo demonstra o que acabamos de dizer.

#### Quadro 7 - Paralelismo

Gritei porque esperava que eles gritassem e eles não gritaram.  
Gritei porque poderia gritar qualquer coisa para completar o tempo no pátio.

Fonte: Fonte: BRASIL, Assis. Os que bebem como os cães. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p. 26

Observamos que o paralelismo construído pelos segmentos acima não ocorre gratuitamente. É possível perceber que há um sentido nas entrelinhas que incentiva a pressuposição da situação. Observamos o reforço da ideia de que há uma necessidade de gritar e uma conclusão de que o grito era uma forma de passar o tempo. Essa análise não se encerra nessa interpretação do trecho retirado do romance de Assis Brasil, é apenas uma tentativa de confirmar que as autoras citadas discutem um ponto muito importante para o emprego do recurso do paralelismo no texto, que é o sentido implícito decorrente do propósito do autor.

Além da repetição a relação de reiteração pode ser construída no texto através do procedimento de substituição. Esse procedimento realiza a coesão no texto a partir do emprego de unidades lexicais e gramaticais. No que diz respeito aos aspectos gramaticais os referentes e temas podem ser retomados no texto pelo uso de pronomes e advérbios, por exemplo.

De acordo com Koch (2014) os pronomes de terceira pessoa (ele, ela, eles, elas) podem ser observados como formas remissivas anafóricas, ou seja, podem ser

empregados para reiterar os referentes introduzidos no texto. O trecho aqui apresenta a forma pronominal “ele” retomando o referente o velho “Santana”.

#### Quadro 8– Reiteração por pronomes

**O velho Santana**, já para o fim, um dia, uma só vez, pegou nos braços aquela menina de futuro certo e disse:  
 -Luíza terá uma vida segura.  
 Foi o que ele disse, Mundoca: Luíza terá uma vida segura.

Fonte: BRASIL, Assis. Beira rio Beira vida. 8 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 48.

A compreensão dos pronomes pessoais no texto só tem sentido no plano da referenciação, pois fora desse contexto são apenas estruturas linguísticas. Em outras palavras, queremos dizer que os pronomes pessoais estão relacionados com o contexto de interação entre os falantes. Nesse sentido, esses pronomes marcam a continuidade textual à medida que é possível compreender o contexto situacional e textual identificando a que referente os pronomes promovem a reiteração.

Antunes (2014, p. 137) esclarece que

os pronomes (pessoais, é claro) têm, então, essa função sintática-semântico-pragmática de indicar as pessoas presentes ao discurso (nesse sentido, são índices), e ainda de indicar as pessoas ausentes do discurso ou as coisas a que queremos nos referir (indicação que fazemos por meio dos chamados pronomes de “3ª pessoa” [...]) (ANTUNES, 2014, p. 13) [grifos da autora].

Destacamos aqui apenas os pronomes pessoais que realizam as retomadas anafóricas, no entanto, os pronomes substantivos também cumprem essa função no texto. Já os pronomes adjetivos somente poderão ser empregados de forma anafórica, se estiverem funcionando como determinantes, ou seja, se estiverem acompanhando um nome ou um grupo nominal, entretanto, tais formas deixam passar a ser inseridas nas formas remissivas lexicais.

Os advérbios retomam “porções maiores no texto” Koch (2014, p.47), como enunciados, orações etc. Essa autora os denomina por elementos dêiticos. Esses elementos também funcionam para se referir a tempo e espaço. Sobre esse último aspecto Cavalcante (2013, p. 127) explica uma propriedade relevante sobre ao apontar que

só podermos identificar a identidade a que ele se refere se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que esse enunciador se encontra (CAVALCANTE, 2013, p. 127).

No exemplo a ser exposto, observamos o advérbio “lá” reiterando na superfície textual uma localização.

#### Quadro 9 - Retomada por elementos dêiticos

[...] E teria tempo suficiente para almoçar, conversar com seu Ananias e prosseguir viagem até a **fazenda de Kunle e Tury**.  
Lá, como assunto inicial de conversa – não falaria logo que estava com vontade de ser sócio do velho [...]

Fonte: BRASIL, Assis. Gavião vaqueiro: O bom ladrão da floresta. Teresina: Nova Aliança, 2008. p. 20-21.

No trecho acima, é possível identificar claramente qual a referência reiterada pelo advérbio “lá”, ou seja, pelo dêitico “lá” enunciado por um personagem do romance Gavião vaqueiro: O bom ladrão da floresta.

A reiteração no texto também pode ocorrer por meio da elipse. Tal recurso é definido pela omissão de um componente textual, porém de fácil identificação no contexto da situação comunicativa explícita na superfície do texto. O exemplo abaixo ilustra uma ocorrência de elipse.

#### Quadro 10 – Elipses

[...] **Os outros dois homens**, já restabelecidos da queda, davam tiros sem direção certa.  
**Eles** estavam atordoados, sem saberem de onde vinha o ataque.  
Terminaram por ajudar o terceiro jagunço a se levantar e se esconderam numa ravina próxima. [...]

Fonte: BRASIL, Assis. Gavião vaqueiro: Casamento Kamayurá. Teresina: Nova Aliança, 2011. p.85

O pronome “eles” é facilmente identificado pelo contexto da narrativa, bem como, pela sinalização do verbo. Antunes (2005, p. 119) postula que a importância da elipse está “no fato de assinalar que alguma coisa é reiterada na continuidade do texto, embora esse sinal seja dado exatamente pela falta de um elemento que é esperado, inclusive sintaticamente”. Isso demonstra que a elipse também é importante para organizar e conferir sentido ao texto. não se trata apenas de um recurso estilístico.

#### 2.4.1 Recursos inerentes aos procedimentos de repetição e substituição: repetição propriamente dita, sinônimo, hiperônimo e caracterização situacional

A repetição propriamente dita pode ocorrer no texto a partir de unidades lexicais e gramaticais, no entanto, trataremos apenas da repetição do léxico. Segundo Antunes (2012), a repetição é um recurso utilizado para promover a reiteração de dados, personagens, temas centrais no texto, ou seja, aquilo que é considerado como referente no texto. O uso desse recurso nem sempre foi visto como positivo, em virtude, de muitos sujeitos especificamente, as pessoas que valorizam as convenções normativas de escrita, considerarem como um recurso de pouca produtividade no processo de compreensão e de produção do texto.

É comum na elaboração textual a repetição do nome próprio, sobretudo na produção de textos de tipologia narrativa de autores que ainda não dominam uma variedade de recursos para retomar os referentes textuais. Os estudos da área da Referenciação compreendem a função do nome próprio como designativa, relevante para introduzir referentes no texto. Contrária à visão da Referenciação, Basseto (2015) defende a ideia de que os nomes próprios podem atribuir sentido no processamento da ação discursiva.

Dessa maneira, a autora nos incentiva a refletir sobre a função do nome próprio utilizado no texto. Assim, a repetição do léxico considerado como nome próprio pode promover não somente a continuidade referencial, mas a progressão do referente. Esse foco amplia a compreensão sobre o recurso da repetição no processo de produção escrita.

Pesquisas relativas ao campo da Linguística textual trazem discussões acerca da funcionalidade da repetição no texto. Alguns desses estudos observam a repetição como elemento que configura coesão e sentido ao texto. Koch (2014) trata da repetição na perspectiva da referenciação. Essa autora observa o funcionamento textual e discursivo da repetição tanto na modalidade da coesão sequencial, quanto na modalidade referencial, a depender da relação de sentido que se quer promover na tessitura textual.

Marcuschi (1992, p. 31), por seu turno, entende a repetição como a “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. Nesse sentido, a intencionalidade de uso da

repetição pode variar mediante a necessidade do propósito comunicativo, conferindo ao texto manutenção, sequenciação e progressão da informação.

Embora, Marcuschi (1992) tenha tratado da repetição em relação à fala, suas discussões teóricas caracterizam esse recurso como sendo significativo para a textualização da produção escrita. Ele considera que as formas de distribuição da repetição no texto configuram formas diferentes de sentido no texto. Com base na linearidade linguística e na sequenciação hierárquica da estrutura informacional, ele classifica as repetições em três tipos: contígua, próxima ou distanciada.

Para entendermos melhor essas classificações, tomaremos como exemplo o corpus utilizado por esse autor em sua pesquisa. A respeito da repetição contígua, Marcuschi (1992) esclarece que ela acontece sem a intercalação de nenhum tipo de elemento entre o termo denominado matriz, aquele que aparece pela primeira vez, e a repetição dele. Vejamos no exemplo analisado abaixo pelo autor.

#### Quadro 11 - Repetição contígua

<p>Exemplo (07) I – REC – 05 – 311 – 314  L1 Não/ veja/ eu continuo achando  Vie Ed./ que o Brasil só tem três problemas graves:  educação, educação e educação</p>
---

Fonte: Marcuschi 1992, p. 131

Nesse exemplo, a contiguidade entre o termo matriz e a sua repetição demonstra a ênfase dada a uma informação introduzida no texto. As intenções comunicativas do interlocutor ficam evidentes em relação a um foco discursivo a partir dessa forma de distribuição da repetição. Já a repetição próxima da margem a outra relação de sentido. Observemos.

#### Quadro 12 - Repetição próxima

<p>Exemplo (08): II – REC – 340 – 1. 298 – 303  L2 não eu eu gosto por exemplo de assistir ((ruído)) eu sou muito neurótica por uma notícia de televisão então por exemplo:    eu assisto... o Bom Dia Brasil... eu cheguei às vezes a assistir duas vezes para criticar como é que os caras tão trabalhando... assisto jornal de uma hora porque /.../</p>
---

Fonte: Marcuschi 1992, p. 74

A repetição próxima ocorre com intercalações, porém em um mesmo eixo temático. Nesse exemplo, percebemos que o interlocutor se utiliza da repetição

para reafirmar suas ações. Embora Marcuschi (1992) direcione para uma análise do texto oral, observamos que essa forma de se expressar é comum nos textos dos alunos que ainda não tem domínio do processo básico de textualização da produção escrita. Assim, como pressupomos que o apoio na fala é outro fator que estimula a intensificação de ideias no texto.

No caso da repetição distanciada verificamos o potencial coesivo

### Quadro 13 - Repetição distanciada

<p>Exemplo (09): I – REC – 05 – 1. 123 e 137  L2 /.../ por que nós não temos teatro?  ((mais adiante, falando dentro do outro tópico))  L 2 e por que... olhe... a televisão você vê sozinho não tá dialogando  Enquanto teatro você mesmo só... você sente /.../</p>
---

Fonte: Marcuschi 1992, p. 74

Esse tipo de repetição ocorre em outros segmentos do texto com a função de reiterar o que já foi dito. Conforme o exemplo, percebemos que a primeira menção do termo teatro, se refere ao *espaço físico*, porém no processo de retomada o interlocutor desse texto, transforma o sentido desse termo para *peça teatral*. A expressão “você sente” dá ao interlocutor as pistas necessárias para que ele chegue à conclusão de que o ambiente *teatro* não causa emoção, mas o teatro enquanto apresentação cultural, sim.

A repetição mantém o foco discursivo em um mesmo universo semântico, todavia, realiza a progressão do referente teatro demonstrando que a repetição não é um recurso sem funcionalidade.

Para Marcuschi (1992), a localização da repetição no texto traz marcas diferenciadas de sentido quanto ao seu funcionamento. A competência textual e discursiva do interlocutor é que garantirá a compreensão dessa marca coesiva no texto e na interação verbal, pois ela repercute funcionalidade, tanto na organização da linearidade e conectividade semântica na superfície, quanto na intencionalidade argumentativa do texto em situações sociocomunicativas.

Antunes (2014) ressalta que a repetição distribuída por toda a superfície do texto pode configurar uma forma de ativar na memória do interlocutor o referente principal do texto. No entanto, quando a repetição aparece no início e torna a ser repetida no final, pode apresentar como um caso de condensamento, ou seja, pressupõe que o produtor do textual deseja fazer um apanhado dos dados mais

importantes. Já as repetições muito próximas umas das outras pode caracterizar a intensidade, reforço ao foco referencial e temático.

No entanto, quando o referente é dito no início e retido no final, pode apresentar como um caso de condensamento, ou seja, pressupõe que o produtor do textual deseja fazer um apanhado dos dados mais importantes. Já as repetições muito próximas umas das outras pode caracterizar a intensidade, reforço ao foco referencial e temático.

Assim sendo, a repetição representa o referente no texto; sinaliza a concentração temática do todo ou das partes do texto; indica o núcleo de sua unidade e coerência; constitui uma pista de por onde anda a unidade semântica; ajuda o interlocutor a não se afastar do núcleo pretendido no texto; reativa na memória discursiva do leitor o objeto de discussão em foco no texto; enfatiza pertinência de uma ideia; reforça, intensifica ou enfatiza o referente.

A autora nos mostra que esse recurso pode conferir ao texto coesão e coerência, porém é preciso fazer o seu uso de forma consciente, ou seja, utilizando para a realização de um propósito comunicativo. Os exemplos, a seguir, retirados de Antunes (2012) demonstram como a repetição pode funcionar no texto, de maneira, produtiva.

#### Quadro 14 - Repetição com efeitos de ênfase, reforço e intensificação

“Nada se revela mais nocivo, mais perigoso do que a pretensão do Estado de reprimir a liberdade de expressão. O pensamento deve ser **livre**  
Sempre **livre**. Permanentemente *livre*. *Essencialmente livre*.”

(Falado Ministro Celso Mello numa sessão do STF)

Fonte: Fonte: ANTUNES, 2012, p. 70.

#### Quadro 15 – Repetição para estabelecer contraste

Férias não é tempo de **economizar** na diversão. **Economizar** nas passagens pode.

Veja, 15 de junho de 2011

Fonte: Fonte: ANTUNES, 2012, p. 70

Embora a repetição lexical manifeste sentidos variados dependendo de sua colocação no texto, Antunes (2012) e Marcuschi (1992) convergem em suas opiniões quando dizem que a função primeira é concentração temática, pois sinaliza

a continuidade do texto. Entendemos que a continuidade pode ser marcada tanto pela repetição de termos que visam sequenciar o texto, quanto pelos termos que retomam os referentes ativados nos textos. Em outras palavras, a sequenciação e a referenciação promovem tanto a coesão estrutural quanto a coerência entre os segmentos de variadas ordens no texto.

No exemplo (19) a seguir, retirado de Antunes (2012), podemos observar a concentração temática do texto escrito por Cecília Meireles a partir do uso realizado pela autora de repetições distanciadas e próximas.

#### Quadro 16- Concentração temática

##### Brinquedos incendiados

Uma noite, houve um incêndio num bazar. E no fogo total desapareceram consumidos os seus **brinquedos**. Nós, crianças, conhecíamos aqueles **brinquedos** um por um, de tanto mirá-los nos mostruários – uns, pendentes de longo barbantes, outros, apenas entrevistados em suas caixas. Ah! Maravilha bonecas louras, de chapéus de seda! Pianos cujos sons cheiravam a metal e verniz! Carneirinhos lanudos, de guizo ao pescoço! Piões zumbidores! E uns bondes com algumas letras escritas ao contrário, coisa que muito nos seduzia – filhotes que éramos, então, de Mr. Jordan, fazendo a nossa poesia concreta antes do tempo.

Às vezes, num aniversário, ou pelo Natal, conseguíamos receber de presente algum bonequinho de celuloide, modestos cavalinhos de lata, bolas de gude, barquinhos sem possibilidade de navegação... pois aquelas admiráveis bonecas de seda e filó, aqueles batalhões completos de soldados de chumbo, aquelas casas de madeira com portas e janelas, isso não chegávamos a imaginar sequer para onde iriam. Amávamos os **brinquedos** sem esperança nem inveja, sabendo que jamais chegariam às nossas mãos, possuindo-os apenas em sonho, como se para isso, apenas, tivesse sido feitos.

Assim, o bando que passava, de casa para a escola e da escola para casa, parava longo tempo a contemplar aqueles **brinquedos** e lia aqueles nítidos preços, com seus cifrões e zeros, sem muita noção do valor – porque, nós, crianças, de bolsos vazios, como namorados antigos, éramos só renúncia e amor. Bastava-nos levar na memória aquelas imagens e deixar cravados nela, como setas, os nossos olhos.

Ora, uma noite, correu a notícia de que o bazar incendiara. E foi uma espécie de festa fantástica. O fogo ia muito alto, o céu ficava todo rubro, voavam chispas e labaredas pelo bairro todo. As crianças queriam ver o incêndio de perto, não se contentavam com portas e janelas, fugiam para a rua, onde brilhavam bombeiros entre jorros d'água. A elas não interessavam nada: peças de pano, cetins, cretones, corbetores, que os adultos lamentavam. Sofriam pelos cavalinhos e bonecas, os trens, e palhaços, fechados, sufocados em suas grandes caixas. **Brinquedos** que jamais teriam possuído, sonho apenas da infância, amor platônico. O incêndio, porém, levou tudo. O bazar ficou sendo um famoso galpão de cinzas.

Felizmente, ninguém tinha morrido – diziam em redor. Como não tinha morrido ninguém? – pensavam as crianças. Tinham morrido um mundo e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados. E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras idades. De outros **brinquedos**. Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós, **brinquedos** que somos, talvez, de anjos distantes.

(Cecília Meireles. *Escolha o seu sonho*. Rio de Janeiro. Record, 26ª ed. 2005:121-122)

As repetições distanciadas são suficientes para que se possa perceber a concentração temática. No entanto, observamos no texto acima que as repetições próximas tanto contribuem para que o foco temático seja evidenciado, como permitem ao leitor inferir sentido sobre o referente “brinquedo”.

Tomemos como exemplo o trecho do texto “Uma noite, houve um incêndio num bazar. E no fogo total desapareceram consumidos os seus **brinquedos**. Nós, crianças, conhecíamos aqueles **brinquedos** um por um, de tanto mirá-los nos mostruários – uns, pendentes de longo barbantes, outros, apenas entrevistados em suas caixas.” As repetições próximas do referente “brinquedos” denotam a intensificação da ideia de que os referentes eram reconhecidos pelo narrador. Além da intensificação da ideia é possível depreender certa nostalgia colocada nessa parte do texto pelo narrador. Acreditamos que seja essa a intenção que da autora queira causar ao seu interlocutor.

Em relação à concentração temática, a palavra brinquedo assume o papel de referente. A partir de sua introdução no título do texto, toda a movimentação de idas e voltas no texto, perceptível através do uso da repetição lexical, mantém um nexo coesivo e coerente com esse referente. Em cada parte do texto é possível observar como a repetição da palavra brinquedo vai assumido sentidos diferentes, marcando assim a intencionalidade do produtor. Uma ressalva se faz necessária, a observação sobre esse tipo de reiteração não desconsidera as demais formas de reiteração como as anáforas pronominais, as elipses.

O processo reiterativo por meio do procedimento de repetição de palavras deve observar as condições peculiares de produção e de circulação dos textos. Também é preciso considerar nesses aspectos o procedimento de substituição a ser tratado a seguir.

A substituição lexical é o procedimento coesivo que implica na reiteração por meio da substituição dos segmentos textuais através de palavras e expressões equivalentes. Ao contrário da visão que muitos têm sobre a substituição, ela não é um recurso que serve para evitar o uso da repetição, muito menos, deva ser usada numa relação de troca descompromissada por palavras apontadas no dicionário como sinônimas.

Assim com a repetição, a substituição é uma operação de textualização que se enquadra nas discussões teóricas da referenciação na modalidade da coesão referencial. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015). O entendimento sobre a substituição que

norteia este trabalho diz respeito à propriedade de referir os componentes na superfície textual conferindo continuidade e a progressão referencial da produção escrita.

O recurso coesivo da substituição lexical diz respeito à estratégia de retomada do referente no texto através da substituição do léxico na superfície da estrutura textual. Essa ação do produtor do texto remete a uma operação cognitivo-discursiva, a julgar pelo fato de ele não realizar a substituição por qualquer palavra, mas por uma palavra ou descrição que corresponda o seu propósito comunicativo.

O produtor seleciona palavras equivalentes para substituir os termos introduzidos no texto, de forma, a manter o foco referencial necessário à continuidade de sentido, porém acrescentando informações que repercutem na progressão do referente.

No exemplo, extraído de Antunes (2005, p. 97), a autora chama a atenção para a continuidade do texto a partir da progressão do referente Madonna pelas substituições lexicais, *pop star* e a estrela americana.

#### Quadro 17 - Substituição lexical

Saias de bolinhas, colete preto e cabelos presos, **Madonna** estava mais para santa Evita que demoníaca *material girl* quando desembarcou em Buenos Aires, no sábado 20. A tática usada **pop star** era para aplacar um pouco os ânimos argentinos, mas não deu muito certo: escalada pelo diretor Alan Parker para viver no cinema o papel de Eva Perón (1919-1952), a **estrela americana** vem enfrentando a ira dos peronistas. Foi recebida com pichações e bombardeada pela imprensa. Tentando contornar a situação, **madonna** foi logo dizendo que estava em missão de paz.

Fonte: Fonte: ANTUNES, 2005, p. 51.

As substituições dos referentes no texto são formas contextualizadas de retomar o referente no texto. Essas categorizações dadas ao referente não contecem aleatoriamente, mas com base no conhecimento que se tem do referente ou na forma como ele se apresenta ou se comporta em determinadas situações. Nesse sentido, o interlocutor somente poderá interpretar as recategorizações dadas ao referente, se mobilizar saberes de diversas ordens, e não apenas o linguístico. No texto acima, podemos até entender a o significado das expressões “pop star” e “estrela do rock”, mas somente construiremos esse sentido ao referente Madonna, se conhecermos algum aspecto sobre a vida artística da cantora.

Para efeitos de organização estrutural e de sentido a substituição funciona no texto realizando tanto a conexão entre suas partes, quanto fazendo o texto progredir

informacionalmente, já que o tema ou referente é retomado no texto de forma a enriquecer o fluxo informacional do texto.

A substituição lexical tratada neste trabalho corresponde ao uso de palavras que sejam semanticamente equivalentes, como sinônimos, hiperônimos e caracterizações situacionais. A escolha desses recursos expressa, não apenas, uma carga semântica equivalente ao referente já posto, mais do que isso implica uma conectividade semântica entre eles, seja através das convenções entre os significados lexicais ou pelo sentido dado em específicas realizações sociocomunicativas.

Em relação ao uso de palavras sinônimas, Antunes adverte (2012), que encontrar uma palavra que corresponda o mesmo sentido do referente não é tão fácil assim, pois toda palavra possui uma carga semântica diferente quando posta a um contexto sociocomunicativo.

Em outras palavras, é inevitável que não haja a progressão do referente pela substituição, pois os significados entre as palavras ditas sinônimas não são equivalentes completamente, quando exposta em contexto de interação comunicativa. Antunes (2005, p. ) afirma que “substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir”. A substituição deve prever a continuidade referencial, por isso o produtor textual deve considerar durante o processo de substituição na produção textual o contexto discursivo, e não apenas, a lista fixa de sinônimos dicionarizados.

Sobre a sinonímia Antunes (2014, p. 78) admite que

Vale a pena chamar atenção para o fato de que a principal função da sinonímia se manifesta no âmbito do texto, quando a ocorrência de uma palavra e de seu sinônimo cria e sinaliza nexos de continuidade e sinais de unidade. Por esse viés, fica evidente a pouca relevância de se estudar “listas isoladas de sinônimos” ou de substituir, em duas frases distintas, palavras por outras “do mesmo sentido”. Na cadeia do texto é que a sinonímia ganha importância, pois a palavra e seu sinônimo – ambos presentes – passam a constituir um elo, um nexo que marca a continuidade do texto (ANTUNES, 2014, p. 78).

A autora demonstra a importância de tratarmos a substituição lexical a partir da cadeia textual. Isso equivale ao entendimento de que dependendo do gênero textual as relações analógicas entre as palavras estão além do conhecimento das

palavras sinônimas dicionarizadas, está na conexão semântica entre essas palavras, nos efeitos que elas produzem para a continuidade de sentido do texto.

Além de retomar o referente numa relação de equivalência semântica essas palavras podem realizar operações coesivas entre os segmentos do texto. Notemos então, o aspecto formal e semântico que há nas operações de textualização em que estamos tratando nesta seção deste trabalho. É relevante que as práticas de ensino da língua observem o potencial coesivo do léxico em direção à coerência do texto.

Outra forma de manter o foco discursivo e a progressão referencial é através da substituição do referente por unidades lexicais denominadas de hiperônimos. As palavras hiperônimas têm um sentido mais geral. Elas englobam outras palavras com o mesmo nível de equivalência semântica. O vocábulo “flor” é um exemplo de palavra hiperônima. Ela engloba outras palavras com o mesmo valor semântico, como rosa, tulipa, hortências etc.

Todas essas espécies de flores mesmo tendo suas peculiaridades entre si fazem parte de um grupo maior, o conjunto flor. Portanto, numa escrita textual o termo flor pode conferir a retomada de uma dessas espécies.

Figura 1 - Reiteração por hiperônimos



Fonte: <<https://itunes.apple.com/br/app/historias-infantis-animais/id909349638?mt=8>>. Acesso em 12 de nov. de 2016.

Nesse exemplo, o termo hiperônimo “ave” retoma com propriedade o referente pato. Enquanto que o primeiro se limita a apresentar um ser específico, o segundo o insere em grupo maior. Tal fato, no âmbito da interpretação, pode significar para o leitor que esse ser tem características comuns a outras espécies.

A caracterização situacional (ANTUNES, 2005. p.97) é outra forma produtora de se fazer a retomada de um referente no texto. Tendo em vista, que

ela sinaliza para a continuidade textual e contribui de maneira mais expressiva que os outros recursos lexicais para o avanço informacional do referente reiterado no texto.

Vejamos um exemplo de texto em que é possível se perceber uma ocorrência desse tipo.

Figura 2 - Caracterização situacional/ Caracterização situacional



Fonte: Disponível: <<http://www.migme.com.br/tirinhas/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2016

O referente “dez” ativado e explícito no último quadrinho é retomado por um exemplo de caracterização situacional, “esse dez”. Essa forma de expressão nominal definida demonstra continuidade e progressão do foco discursivo apresentado na superfície textual. A partir da leitura desse quadrinho entendemos que a reiteração do referente “dez” denota um sentido a mais, isto é, passa a ser específico ao dado contexto “o dia da prova de matemática em que a personagem demonstra não saber de nada”.

A partir da reiteração, observamos que a intenção da personagem não é atingir a nota máxima, um “dez”, mas conseguir uma nota aprovativa, ou seja, ela quer acertar as questões, mesmo tendo consciência de que não sabia de nada. A expressão “esse dez” reiterando o referente acrescenta no fluxo de informações do texto a inferência de sentido de que apenas essa nota, dada as circunstâncias, não irá ser mérito seu, mas de quem a ajudou, no caso Deus.

O humor se revela exatamente no contexto da reiteração, isto é, na esperteza da personagem em dar o mérito a quem ajudou a tirar dez. Advertimos que essa é a nossa pressuposição sobre o texto, porém outras interpretações também podem ser realizadas.

Concluimos esse capítulo teórico reiterando a relevância dos procedimentos de repetição e de substituição para que determinados recursos linguísticos funcionem, de forma, significativa para a organização estrutural e a construção de sentido do texto. Intencionamos que essa visão contribua para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem do texto em sala de aula.

Dando prosseguimento a esta pesquisa, o próximo capítulo explicita os aspectos metodológicos necessários para a concretização desse estudo. Destacamos o caráter relevante da metodologia em uma pesquisa científica para o alcance do objetivo proposto.

### 3 UNIVERSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, tratamos sobre a metodologia desta pesquisa. Organizamos em quatro seções a descrição dos aspectos necessários para o desenvolvimento deste trabalho, a saber: caracterização, cenário, sujeitos, a coleta de dados e os procedimentos de análise e de interpretação de dados.

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

O ato de pesquisar se realiza na solução de determinados problemas ou na satisfação de nossas curiosidades sobre algo ainda desconhecido. Pesquisar exige investigação que pode se dar tanto no domínio empírico ou no domínio científico. O homem é um pesquisador por natureza, pois vive sempre em busca de descobertas que lhe favoreçam a apreensão de novos conhecimentos.

Sobre essa perspectiva Barros e Lehfeld (1990, p. 13) postulam que

é para solucionar qualquer curiosidade ou problema cotidiano que o homo sapiens, à base do bom senso, busca respostas. Esta procura de respostas envolve já um processo investigatório, mesmo que seja imediato, assistemático e definido por traços puramente ligados ao senso comum. A pesquisa ou a procura de novos conhecimentos não só é próprio da natureza humana, como também a investigação, mesmo que seja a partir da reflexão, o único veículo viável do homem compor seu retorno (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 13).

É da inquietação do pesquisador sobre seu objeto que o conhecimento científico se origina. Desvendar a incógnita deste objeto e compartilhando com humanidade é desejo incessante dos pesquisadores em geral. Para tanto, é necessário que o objeto de pesquisa integre a realidade do estudioso para que o resultado desse complexo trabalho se dê de forma significativa, retornando à própria realidade os frutos que nela forem colhidos.

A pesquisa científica não almeja apenas sanar os problemas da realidade, mas resolver de forma ordenada, com elucidações relevantes, contrapondo ou interligando a teoria a prática.

Barros e Lehfeld (1990, p. 11) evidenciam que

o conhecimento científico é o que é produzido pela investigação científica. Surge não apenas da necessidade de encontrar soluções para problemas de ordem prática da vida diária, característica ordinária, mas do desejo de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 11).

A pesquisa no domínio científico, por sua vez, está relacionada ao interesse da humanidade em ampliar seu conhecimento sobre um determinado objeto ou fenômeno, mas principalmente, compreender e transformar uma determinada realidade.

Sendo assim, a pesquisa científica requisita um planejamento elaborado sobre os aspectos que envolvem esse processo investigativo. Pressupõe o envolvimento do pesquisador em busca de possíveis esclarecimentos sobre o objeto pesquisado, necessita da mobilização de saberes para ultrapassar os limites do fenômeno ou objeto escolhido, assim todo percurso dessa empreitada gera outros.

No final, se é que uma pesquisa tem fim, pesquisador e objeto não configuram os mesmos conhecimentos limitados de outrora. Enricone (1996) considera a pesquisa científica como modo de produção de conhecimentos, o qual “necessita da informação e ambiciona a reconstrução do conhecimento, a partir de uma perspectiva integradora e humanizante.” (ENRICONE, 1996, p.22)

Segundo a natureza dos dados esta pesquisa se configura de natureza qualitativa, em virtude de utilizarmos o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, ou seja, o contexto real de sala de aula. Esse tipo de pesquisa tem como prioridade o estudo das situações e a construção do conhecimento de forma subjetiva. A propósito da pesquisa qualitativa, Neves (1996, p. 1) acrescenta que

dela faz parte à obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender o fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p. 1).

Nesse sentido, classificamos nossa pesquisa quanto aos objetivos em exploratória e descritiva. É uma pesquisa exploratória devido à nossa necessidade de conhecer, de forma, mais ampla o problema da pesquisa e, assim, construir hipóteses para solucionar a situação em que ele está inserido. Tem cunho descritivo

porque permite ao investigador identificar e descrever as características dos elementos pesquisados.

Sobre a combinação entre o estudo exploratório e descritivo Marconi e Lakatos (2002, p. 85) esclarecem que

são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 85).

Em relação aos procedimentos técnicos adotamos um estudo de campo. Em detrimento dessa abordagem, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o objeto de nossa pesquisa. Nesse sentido, procuramos compreender a relação de reiteração no âmbito da produção escrita mediante as discussões teóricas que tratam sobre esse assunto.

Dessa forma, foi possível estabelecer um modelo teórico de referência para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2002, p. 83) um estudo de campo “consiste na observação de fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”.

Com base na natureza qualitativa desta pesquisa e no estudo de campo realizamos a coleta dos dados necessários para responder o problema levantado para este estudo. Para tanto, elegemos um cenário específico para coletar os dados, assim com determinamos um tipo de instrumento que satisfazia o nosso interesse para compreensão dos dados.

Em seguida à coleta de dados, procedemos à interpretação acerca desse subsídio. Essa forma de investigar os dados permite que nosso estudo seja considerado uma pesquisa interpretativa. O processo de interpretação incide em uma forma específica de ver um determinado evento, objeto, isto é, um dado evento, objeto passa a ser visto sob um enfoque específico, o de quem o pesquisa.

Por seu turno, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) adverte que “o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma

espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta”. Isso ocorre pela influência do conhecimento que o investigador já traz consigo.

Por fim, ressaltamos que a realização de uma pesquisa a partir do contexto real em que ocorre o objeto a ser investigado, possibilita uma reflexão mais contundente acerca de uma determinada realidade. Dessa forma, é possível, compreender a situação em que o objeto está inserido, assim como, planejar e construir formas pontuais de transformação dessa situação, caso seja, necessário.

Na seção posterior realizamos um apanhado geral sobre os aspectos peculiares ao *lócus* de investigação desta pesquisa.

### **3.2 O Cenário**

Escolhemos uma escola pública da cidade Teresina-Piauí para ser o cenário desta pesquisa, porque na escola em que a investigadora trabalha não há turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental.

Atualmente a escola conta com uma equipe gestora formada por uma diretora, um diretor adjunto, uma pedagoga e uma secretária e por 58 professores em seus três turnos de funcionamento.

Ao todo a escola atende 38 turmas distribuídas no ensino fundamental de 1º ao 9º ano durante o dia e no 3º e 4º bloco na Educação de Jovens e Adultos, somando um total de 1123 alunos.

Para desenvolver suas atividades, a escola elabora seu calendário escolar a partir das diretrizes traçadas pela Secretaria Municipal de Educação, cumprindo as exigências dos duzentos dias, das horas-aula anuais. Um dos maiores desafios que a escola enfrenta é envolver os pais na aprendizagem dos alunos.

Os gestores e professores têm verificado que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são resultantes, em muitos casos, pela falta de colaboração dos pais no ensino de seus filhos. Os pais dos alunos que apresentam um quadro mais grave de dificuldades de aprendizagem e indisciplina não participam das atividades realizadas pela escola, e raramente frequentam o ambiente escolar quando solicitados.

Entre as dificuldades apontadas pelos gestores e docentes, selecionamos as relacionadas à nossa área de estudo, o ensino de Língua Portuguesa. Sobre essa

área de ensino tem-se percebido dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa têm procurado resolver, ao menos, minimizar por meio das práticas pedagógicas que objetivam auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma capacidade leitora e de escrita de texto, de forma, proficiente.

A biblioteca tem sido cada vez mais um recurso colaborativo para o desenvolvimento dessas habilidades, no entanto, as condições do espaço e o limitado acervo inviabiliza uma frequência maior a esse ambiente. A prática de escrita textual tem sido proposta para os alunos, a partir do trabalho com os gêneros textuais. Esses gêneros são determinados a partir de um planejamento unificado entre os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de educação.

Os alunos que frequenta a escola pesquisada têm em geral idade entre 9 a 16 anos e moram nas proximidades dessa escola. Os alunos que frequentam a Educação de jovens e adultos têm idade a partir de 15 anos e geralmente são provenientes do ensino regular diurno ou adultos trabalhadores que buscam a certificação ou conclusão dos estudos.

A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão percebemos que o índice de evasão e repetência vem diminuindo ao longo dos anos, assim como a distorção idade série. Para isso, há uma mobilização entre todos os membros no desenvolvimento e participação de projetos que estimulem o aluno a frequentar a escola e a desenvolver as habilidades que apresentam mais dificuldades.

Para colaborar com o desenvolvimento dos alunos a escola conta com 6 turmas do Programa Mais Educação, nas quais os alunos têm a oportunidade de reforçar seus conhecimentos passando o dia todo na escola. Durante o período da manhã estudam em turmas do 5º ano e no período da tarde fazem o reforço das tarefas e praticam atividades de dança, música e esporte.

Esse programa tem sido importante para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem, fato que implicou na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) atual somado a outras ações realizadas pela escola.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015 mostrou que a escola cresceu em relação ao índice anterior, passou de 4,1 em 2013 para 5,1

em 2015. Isso mostra que a escola tem promovido um ensino de qualidade avançando na resolução das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, porém os desafios continuam em relação ao desafio de desenvolver as habilidades necessárias concernentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A metodologia de ensino desenvolvida no interior da escola não segue um padrão único. Desse modo, é possível perceber professores com práticas pedagógicas bastante inovadoras, assim como tradicionais. Há professores que se engajam em projetos interdisciplinares, que partilham seus saberes, há outros que atuam isoladamente seguindo o livro didático.

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, os professores participam duas vezes ao mês de uma formação continuada, onde organizam seus planejamentos didáticos a partir de gênero comum para todos os professores da rede de ensino. Contudo, o professor tem a liberdade de organizar seu plano de aula conforme as necessidades das turmas e a disponibilidade dos recursos viabilizados pela escola.

O objetivo dessa escola é a formação de seus alunos visando ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autoformação, qualificação para o trabalho, preparo para o exercício da cidadania e prática social, sendo agentes de transformação. Nesse sentido, tem como finalidade oferecer condições para o aluno se apropriar dos conhecimentos necessários para a formação da cidadania, preparar o educando para o desempenho de suas funções sociais, políticas, culturais, assim como, no desempenho no mercado de trabalho em busca de melhorias a qualidade de vida.

A função social desse estabelecimento de ensino está pautada nos valores da dignidade, criticidade, melhoramento contínuo e criatividade, assumindo a missão de assegurar uma educação de qualidade para os alunos, num ambiente inovador e digno que forma cidadãos críticos e conscientes das suas responsabilidades.

Levando em consideração os dados explicitados acerca do cenário escolhido, pretendemos descrever os critérios que nos levaram a escolher os sujeitos para a realização deste trabalho,

### **3.3 Os Sujeitos**

Partimos do pressuposto de que a escolha dos sujeitos para uma investigação não pode acontecer de maneira aleatória, tendo em vista que essas pessoas fornecerão dados necessários para a compreensão de um foco investigativo específico.

Para a seleção dos sujeitos desta pesquisa foi necessária à escolha de uma das turmas de alunos da escola pública já selecionada para esta pesquisa. Optamos por investigar os sujeitos do 6º ano do Ensino Fundamental, por entender que a partir desse ano de ensino, as exigências para a realização de uma escrita textual funcionalmente relevante às situações sociocomunicativas aumentam, de forma que a consciência sobre o domínio das convenções linguísticas vai além da apropriação do conhecimento de regras.

Dessa forma, selecionamos uma turma do 6º ano do Ensino fundamental do turno vespertino, composta por 22 alunos com idade entre 10 a 13 anos.

A frequência dos alunos em todas as etapas de uma sequência de trabalho com o gênero conto, desenvolvida durante 6h (aulas) realizada pela professora da turma, foi o critério de seleção de 10 alunos para a pesquisa.

Segundo Barros e Lehfeld (1990, p. 38) os procedimentos de amostragem demonstram que

em geral as pesquisas são realizadas através de amostras, pois a observação completa de um fenômeno comumente envolve uma massa tão grande de dados que dificultaria e prolongaria muito a análise. Portanto, o uso da amostra possibilita um trabalho científico mais adequado (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 38)

Antes de iniciarmos a pesquisa, em decorrência de os alunos serem menores de idade, foi apresentado aos alunos, pais e responsáveis, em reunião, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento.

Foram esclarecidas as etapas e objetivos da pesquisa, a relevância acadêmica e social desse estudo, a garantia do anonimato, o direito a indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa e o direito de desistir a qualquer momento da pesquisa.

Em seguida, foi solicitada aos pais ou responsáveis a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE B) e aos alunos pedimos que assinassem o Termo de Assentimento (APÊNDICE C). A assinatura desses

termos por esses sujeitos demonstram o conhecimento da pesquisa e o consentimento deles para que o pesquisador possa realizar a investigação.

### **3.4 A Coleta de Dados**

A coleta de dados é uma das etapas relevantes para a pesquisa, pois requer do pesquisador atenção e objetividade sobre os dados a serem coletados, os sujeitos de quem vai coletar e que instrumentos serão suficientes para demonstrar os dados necessários. Os dados da pesquisa devem responder às hipóteses construídas para a solução provisória do problema.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p. 59) adverte que a compreensão sobre o procedimento de coleta de dados não pode ser minimizado à ação de “fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem a observa”.

É possível depreender dos dizeres da autora que a coleta de dados é mais do que procedimento técnico, mas um momento de interação entre o sujeito que realiza a pesquisa e os dados coletados. Isso implica dizer que cada pesquisador pode analisar os mesmos dados de forma diferenciada, em consequência, da bagagem cultural que cada investigador possui, pois o mais importante não é coletar as informações, mas como as vemos.

Nesse sentido, faz muita diferença o instrumento de coleta de dados selecionado para proceder à investigação. Entendemos que a depender do tipo de instrumento, esse pode ou não favorecer o alcance das informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a depender do instrumento de coleta, cada pesquisador pode ter ou não informações suficientes e adequadas para testar suas hipóteses.

Por entender que a coleta de dados não é apenas uma etapa “intuitiva” e técnica, selecionamos um texto produzido pelos alunos da turma do 6º ano do Ensino Fundamental como instrumento para a obtenção de informações. Acreditamos no potencial informativo desse instrumento para obter as informações necessárias para o nosso estudo.

O texto em questão se trata de uma produção escrita do gênero conto resultante de uma sequência de atividades durante as aulas de Língua Portuguesa.

A escolha do gênero conto se deu em razão de já estar definido no planejamento do professor de Língua Portuguesa da turma a ser pesquisada.

A sequência de trabalho com o gênero conto foi importante para a que os alunos se apropriassem dos aspectos peculiares do gênero correspondente ao seu funcionamento sociocomunicativo, bem como sua composição estrutural. O plano de aula elaborado pela professora teve um tempo de aplicação de 6 horas de aulas dedicadas ao estudo do gênero conto. O plano de aula está localizado no (apêndice A) deste trabalho.

A observância sobre o plano de aula nos permitiu perceber que o instrumento de coleta de dados, escolhido para esta pesquisa, não seria resultado de uma atividade aleatória. Dessa forma o plano de aula nos permitiu perceber que o texto produzido pelos alunos seria parte de um processo de aprendizagem.

Assim como a observância sobre o plano de aula foi relevante para a escolha do plano de aula, a atividade de produção textual também teve seu devido significado. Essa atividade está localizada neste trabalho no (apêndice B). Nela, observamos uma proposta de produção para o gênero conto. O enunciado dessa atividade focaliza os aspectos sociocomunicativos do texto, ressaltando a importância de não se perder de vista as características estudadas sobre gênero em questão. Essa orientação tem a finalidade de direcionar o aluno a produzir um texto baseados em um contexto de ensino, ou seja, está vinculada a um propósito de aprendizagem.

Acreditamos que a escolha do texto como instrumento de coleta é um amplo campo de análise. Os dados a serem investigados em um determinado instrumento de coleta precisam estar bem definidos para que não haja dificuldades na análise dos mesmos. Em consequência, disso ressaltamos alguns aspectos pontuais para a compreensão e interpretação dos dados coletados nesse instrumento.

Sobre essa questão, Quivy & Campenhoudt (1995, p. 213 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 58) sublinham que

[...] uma coleta de dados rigorosa sempre traz à tona outros elementos ou outras relações não cogitados inicialmente. Nesse sentido, a análise das informações tem uma segunda função, a de interpretar os fatos não cogitados, rever ou afinar as hipóteses, para que, ao final, o pesquisador seja capaz de propor modificações e pistas de reflexão e de pesquisa para o futuro (QUIVY; CAMPENHOUDT [1995] *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 58).

Após a descrição e a justificativa de escolha do texto como instrumento de coleta de dados explicitaremos na seção seguinte os procedimentos necessários à análise e a interpretação das informações coletadas.

### **3.5 Os Procedimentos de Análise e de Interpretação de Dados**

Com base nos postulados teóricos levantados para esta investigação nos propomos a analisar os procedimentos de repetição e de substituição, em termos de continuidade e de progressão de sentido em contos produzidos por alunos do 6º ano.

Anteriormente à análise dos aspectos de continuidade e progressão referencial, pretendemos identificar o referente que concentra a unidade temática dos contos. Em seguida, identificar e descrever os recursos que reiteram o referente principal dos contos.

Desse modo, organizamos o capítulo de análise e de interpretação dos dados a partir de quatro categorias e seis subcategorias dispostas da seguinte forma:

- a) Identificação do referente responsável pela unidade temática dos contos;
- b) Identificação e descrição de recursos que reiteram o referente principal do texto;
- c) A continuidade referencial a partir dos procedimentos de repetição e substituição;
  1. Recurso de repetição de unidade do léxico;
  2. Recurso de substituição lexical por caracterizadores situacionais;
  3. Recurso de substituição lexical por sinônimos.
- d) A progressão referencial a partir dos procedimentos de repetição e substituição.
  1. Recurso de repetição de unidade do léxico;
  2. Recurso de substituição lexical por caracterizadores situacionais;
  3. Recurso de substituição lexical por sinônimos.

A escolha dessas categorias de análise parte do pressuposto de que a continuidade e a progressão referencial são aspectos basilares para que um texto

possa ser considerado como coerente e coeso. (COSTA VAL, 2006 *apud* CHAROLLES, 1978).

Em virtude do gênero conto produzido pelos alunos ser realizado a partir da sequência narrativa, focalizamos o personagem dentre os elementos que constituem esse tipo de sequência. Nesse sentido, colocamos especialmente em foco o personagem que desencadeia a ação da narrativa ao longo do texto, atribuindo a ele a noção de referente textual.

No que diz respeito à categoria de análise relativa à continuidade do referente, isto é, do personagem principal do texto, buscamos identificar se o enfoque nesse personagem foi mantido no decorrer da produção do texto por meio dos procedimentos de repetição e de substituição. (ANTUNES, 2005).

Em relação à categoria de análise da progressão, visamos analisar se os recursos que reiteram o personagem relacionados aos procedimentos de repetição e substituição nos contos conferem acréscimos de informações, de maneira explícita na superfície do texto ou de maneira implícita por meio de inferências da situação sociocomunicativa apresentada no contexto.

A análise e a interpretação dos dados se detém a observar os recursos que realizam a reiteração do referente no cotexto da produção escrita considerando a relação sintática e semântica marcada pelos recursos escolhidos pelos autores dos textos que fazem parte do *corpus* deste trabalho. Conforme Antunes (2009, p. 84) “as marcas formais da coesão também fornecem indicações para o estabelecimento local do contexto de interpretação”.

Desse modo, levamos em consideração o uso do léxico como recurso coesivo submetido às convenções da escrita textual. Objetivamos também observar a intencionalidade do produtor do texto. Nessa situação, nos colocamos como um possível leitor desses textos. Sobre esse último aspecto, Antunes (2009, p. 88) acentua que “é imperioso que, para cada evento de fala, se preveja o interlocutor envolvido ou, para cada exercício de escrita, se preveja o leitor – que, eventualmente pode ser o professor”.

Para proceder à análise dos dados, utilizamos as definições dadas por Antunes (2005, p. 51) sobre os procedimentos e os recursos referentes à relação da reiteração no texto. No entanto, para discutirmos os dados observados, recorreremos a outras discussões teóricas como Antunes (2012), Koch e Elias (2010, 2014, 2016),

Koch (2011, 2014) Marcuschi (1992), Bonini (2005), Costa Val (2006), Basseto (2015) entre outros autores presentes na fundamentação desta pesquisa.

Todos os dados sobre a pesquisa apresentados nesse capítulo incidem na elaboração e na organização do capítulo de análise que veremos a seguir.

## **4 ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE REPETIÇÃO E SUBSTITUIÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nesse capítulo analisamos os procedimentos de repetição e de substituição, em termos de continuidade e de progressão referencial nos contos produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos algumas etapas preliminares e essenciais.

Após a leitura dos textos, localizados no (ANEXO C) procedemos à identificação do referente que concentra a unidade do texto. Em seguida, realizamos a identificação e a descrição dos recursos coesivos que reiteram o referente desencadeador da unidade textual.

Consideramos essas etapas necessárias, porque observamos a continuidade e a progressão referencial a partir da introdução e da retomada do referente escolhido pelos alunos para concentrar a unidade temática do conto escrito por eles.

Diante do exposto, passemos a análise a partir das categorias que se seguem.

### **4.1 Identificação do referente que concentra a unidade temática dos contos produzidos pelos alunos**

Apresentamos nessa categoria a forma como identificamos o referente responsável pela unidade temática dos textos produzidos pelos alunos. Ressaltamos que essa categoria foi essencial para que pudéssemos analisar a continuidade e a progressão referencial nos contos. Apresentamos aqui, apenas um exemplo de texto, no entanto, no (APÊNDICE A) estão localizados a análise dos demais textos sob essa categoria.

Os textos produzidos pelos alunos foram provenientes de uma proposta de produção textual do gênero conto. Tal proposta faz parte de uma das atividades concernentes ao planejamento elaborado pela professora da turma acerca do gênero em questão. Diante disso, esclarecemos que analisamos os textos dos alunos com base nos aspectos peculiares da sequência narrativa.

Segundo o postulado teórico de Adam (1992), a sequência narrativa tem como uma de suas características específicas a concentração em uma unidade temática, a qual esse mesmo autor afirma que essa unidade se realiza por meio do

destaque de um “sujeito agente”. Esse sujeito, por sua vez, é o responsável por desencadear a ação narrada no texto em detrimento da existência dos demais personagens que podem haver ou não na narrativa.

Dessa forma, observemos a introdução e a retomada da personagem **Maria** no conto 05 nas principais partes de composição do gênero conto.

#### Quadro 18 - Texto 05

<b>Maria</b> e o passarinho	} Título
1. um dia <b>Maria</b> saiu para ir a praça	} Início
2. mas no caminho viu um passarinho com a	
3. aza machucada. <b>Esa mossa que nunca teve bicho de criasão</b>	
4. levou para casa o bichinho que não conseguia	
5. nem mover a aza. Aos poucos ia melhorando	
6. um dia insolarado um gato de rua	} Meio
7. viu o passarinho o gato pulou o muro deu	
8. um sauto na arvore pulou na cama	
9. estava prestes a comer o passarinho quando	
10. sail voando. <b>Maria</b> entrou e espusou	
11. u gato do quarto e ficou com muita	
12. raiva do gato de rua mas sua raiva foi	
13. toda para o espaço quando <b>ela</b> viu o passarinho voando	
14. <b>Maria</b> ia levar ele	} Fim
15. para um lugar muito bonito chamado a natureza	
16. o pasaro não tinha medo por que ia sua <b>sauvadora</b>	
17. E la o pasaro foi solto e viveu feliz para sempre	

Fonte: Pesquisa direta

Com base nas fases prototípicas da sequência narrativa apresentadas por Adam (1993, p. 53 *apud* BONINI, 2005, p. 220) e discutidas com maior clareza por Cavalcante (2013) destacamos como referente constituinte da unidade textual a personagem **Maria**. Nesse sentido, procuramos identificar a continuidade dessa personagem nas principais fases em que se estrutura o conto.

Observamos que a personagem **Maria** é introduzida por um nome próprio no título do conto. Em seguida, verificamos que essa personagem é responsável pela apresentação da fase inicial do texto, pois o autor inicia o conto retratando o dia em que ela foi passear na praça (linha 1) e encontrou um pássaro com a asa machucada (linha 4 e 5). O produtor do texto retoma ainda a personagem nessa fase caracterizando-a como alguém que nunca teve um bicho de estimação (linha 3).

No percurso do texto que denominamos de “meio” estão localizadas as fases prototípicas: complicação, ações para o clímax e resolução. Verificamos a retomada

da personagem desencadeando cada uma dessas fases. A personagem é responsável por salvar o pássaro do gato (linha 10), o que marca a retomada da personagem central na complicação e no clímax da história. Para iniciar o processo de resolução da narrativa, o produtor do texto retoma a personagem demonstrando a decisão sobre a cura do pássaro (linha 13).

O desfecho da narrativa se concentra novamente sobre a personagem **Maria**. Ela é colocada em cena para promover a devolução do animal à natureza (linha 14 e 15) e assim encerrar a trama que teve início com seu encontro com o animal no momento em que ele mais precisava.

Embora o personagem **passarinho** tenha sido introduzido e retomado ao longo do texto, não o consideramos como referente responsável pela unidade textual, porque entendemos que a caracterização da personagem **Maria** e as ações desenvolvidas por ela é que levam à construção do sentido do texto.

A informação de que a personagem nunca havia possuído um animal de estimação (linha 3) nos leva a interpretar que ao encontrar o pássaro, o enredo que se segue tratará sobre possibilidade de **Maria** agora ter seu primeiro bicho de estimação. No entanto, o desenvolvimento e o desfecho da narrativa nos levam a uma conclusão diferente, pois **Maria** demonstra a necessidade de devolver o animal à natureza, talvez pela consciência do perigo que ele correria estando na sua casa sendo seu animal de estimação.

A continuidade do referente **Maria** no decorrer do texto acontece tanto por meio de procedimentos de repetição do nome que ativa na narração a personagem (linhas 1, 10, 14), quanto por meio de procedimentos de substituição (3, 13, 16). Nessa perspectiva, ponderamos como relevantes os recursos coesivos que reiteram o referente, isto é, a personagem que assinala a unidade textual.

Constatamos que o referente que concentra a unidade dos 10 contos produzidos pelos alunos do 6º ano foi introduzido por meio do uso de nome próprio no título ou na situação inicial dos textos e retomado nas demais fases principais prototípicas da sequência narrativa por expressões e termos gramaticais e lexicais.

Na categoria a seguir, delimitaremos o estudo dos recursos que contribuem para manter a continuidade referencial nos contos escritos pelos alunos, especificamente, a continuidade do referente responsável pelo desenvolvimento da narrativa.

## 4.2 Identificação e descrição dos recursos que reiteram o referente principal do texto

Nessa categoria procedemos à identificação e a descrição dos recursos que reiteram o referentes no texto, especificamente os recursos que reiteram o referente responsável pela unidade temática do texto já identificado na categoria anterior. Dessa forma, tomamos por base o estudo de Antunes (2005, p. 51) sobre os recursos inerentes a relação de reiteração de elementos no texto.

De acordo com Antunes (2005) a reiteração de elementos no texto pode acontecer mediante procedimentos de repetição e substituição. Para tanto se faz necessário o uso de recursos peculiares. Em função dos diferentes recursos tratados por essa autora, analisamos essa categoria conforme os seguintes recursos: repetição literal de unidades lexicais e substituição por sinônimos, substituição por hiperônimos e substituição por caracterização situacional. Sendo que essa última em Antunes (2012) é denominada por expressão definida ou caracterização do referente.

Embora tenhamos realizado a identificação e a descrição dos recursos nos 10 textos apresentaremos apenas o texto 05 novamente como exemplo da maneira como conduzimos essa análise. No entanto, no APÊNDICE A deste trabalho apresentamos uma análise de cada um dos textos contendo os dados desta e da primeira categoria.

No texto 05, após termos identificado o personagem **Maria** como referente principal pela construção do sentido do texto percebemos que o autor do texto assinala a continuidade desse referente ao longo do texto através dos procedimentos de repetição da unidade lexical que ele escolhe para ativar esse referente no texto, isto é, o termo **Maria** (linhas 1, 10 e 14).

A continuidade desse referente no texto também é mantida por meio da substituição pela caracterização definida “esa mosa que nunca teve bicho de criação” (linha 3). O recurso “ela” (linha 13) utilizado pelo autor para realizar a reiteração do referente cumpre o papel de focalizar anaforicamente o referente **Maria**, no entanto, não faz parte dos recursos que envolvem a nossa abordagem de análise.

As categorias tratadas até o momento servem de base para análise das duas categorias seguintes por se tratar de uma forma mais global do texto, porém necessária para a discussão desta pesquisa. Desse modo, elaboramos um quadro resumo explicitando os referentes responsáveis pela unidade textual e os recursos utilizados pelos alunos para realizar a continuidade desses referentes nos textos produzidos pelos alunos.

QUADRO 19 - Resumo das ocorrências dos recursos respectivos aos procedimentos de repetição e de substituição nos contos

TEXTO E NOME DO REFERENTE QUE MANTÊM A UNIDADE TEXTUAL	CLASSIFICAÇÃO DOS RECURSOS SEGUNDO O QUADRO TEÓRICO DE ANTUNES (2005, p.51)		
	REPETIÇÃO DE UNIDADES DO LÉXICO ▲	CARACTERIZADORES SITUACIONAIS	SINÔNIMOS
01 <u>Personagem:</u> <u>José</u>	<u>José</u> (uma vez)	<u>Esse senhor de cabelos brancos</u>  <u>Esse pobre senhor</u>  <u>O senhor</u>  <u>Esse senhor</u>	<u>senhor / velho</u>
02 <u>Personagem:</u> <u>Alice</u>	<u>Alice</u> (seis vezes)	<u>A cantora mais famosa do Piauí</u>  <u>A pobre sonhadora</u>	
03 <u>Personagem:</u> <u>Maria</u>	<u>Maria</u> (três vezes)	<u>A menina contente</u>  <u>a menina</u>	
04 <u>Personagem:</u> <u>Melk</u>	<u>Melk</u> (cinco vezes)	<u>esse garoto esperto</u>	<u>Menino/garoto</u> <u>Esperto/danado</u>
05 <u>Personagem:</u> <u>Maria</u>	<u>Maria</u> (três vezes)	<u>essa mosa que nunca teve um animal de criação</u>  <u>a salvadora</u>	
06 <u>Personagem:</u> <u>João</u>	<u>João</u> (seis vezes)	<u>o arrependido João</u>  <u>o burro</u>	
07 <u>Personagem:</u> <u>Paulo</u>	<u>Paulo</u> (quatro)	<u>a pessoa mais quieta da rua</u>  <u>esse amor de criatura</u>	
08 <u>Personagem:</u> <u>Sara</u>	<u>Sara</u> (uma vez)	<u>a rainha obediente</u>  <u>a rainha</u>	

<u>09</u> Personagem: <u>Gabriel</u>	<u>Gabriel</u> (uma vez)	<u>esse menino sonhador</u> <u>o aluno mais inteligente</u> <u>o menino</u> <u>o escritor</u> <u>essa pessoa que escreve para o povo com</u> <u>amor</u>	
<u>10</u> Personagem: <u>Bianca</u>	<u>Bianca</u> (nove vezes)	<u>a gata mais sapeca da redondeza</u>	
<u>TOTAL</u>	<u>37</u>	<u>24</u>	<u>3</u>

Fonte: pesquisa direta.

\*Não contabilizamos as repetições de caracterizações situacionais nem de palavras sinônimas, apenas os casos de repetição literal do referente ativado no texto.

Com base no quadro acima, constatamos que nos 10 textos analisados o recurso de repetição de unidades lexicais é o mais recorrente para retomar o referente que afirmamos ser o responsável pela a unidade temática do texto. Os dados também revelam que os caracterizadores situacionais são o segundo recurso mais utilizado pelos alunos para cumprir essa tarefa.

O uso de palavras sinônimas não foi recorrente nos textos dos alunos, sendo observado apenas 3 (três) casos dessa natureza. Em relação, ao uso de palavras hiperônimas não se observou nenhuma ocorrência.

A partir dessa análise, concluímos a produtividade dos recursos selecionados para esta pesquisa nos textos dos alunos. A análise da categoria a seguir observa o funcionamento de cada um desses recursos para a continuidade referencial de forma coerente e coesa.

#### **4.3 A continuidade referencial a partir dos procedimentos de repetição e de substituição**

Nessa categoria analisamos o funcionamento dos recursos de repetição e de substituição por caracterizadores situacionais e por sinônimos para sinalizar, de forma coerente e coesa, a continuidade referencial nos contos escritos pelos alunos.

Para efeito de análise, a continuidade referencial a que nos reportamos se configura pela reiteração do referente que mantém a unidade temática no conto. Dessa maneira, foi fundamental a observação dos recursos de repetição e de substituição nas principais partes prototípicas da sequência narrativa.

Nessa perspectiva, selecionamos trechos de textos para exemplificarmos e discutirmos aspectos relevantes acerca do funcionamento dos recursos em questão explícitos no *corpus* deste trabalho.

#### 4.3.1 Recurso de repetição de unidades do léxico

As unidades lexicais a que nos referimos nos textos em análise correspondem aos nomes próprios escolhidos pelos escreventes dos contos para designar o referente que concentra a unidade temática. Procedemos análise do texto 07.

##### Quadro 20 – Texto 07

A escolha de <b>Paulo</b>	} Título
1. Era uma vez, um menino chamado <b>Paulo</b> , ele era	} Início
2. a pessoa mais quieta de sua rua.	
3. ele gostava muito de cantar	
4. <b>Paulo</b> gostava de cantar numa igreja perto	} Meio
5. da sua casa, mas a sua mãe chamado Maria não	
6. sabia disso, ele não contava porque achava que ela	
7. iria le proibir de cantar.	
8. um dia estava na igreja e encontrou sua	
9. amiga Carla. Ele resolvel cantar pra ela, então <b>Paulo</b> le pediu	
10. sua opinião e ela disse:	
11. –Eu acho que você deve contar imediatamente para sua mãe.	
12. antes que seja tarde demais	
13. –Eu sei disso, mas se eu contar ela vai me	
14. tirar do coral da igreja. Isso é que eu mais mais gosto do minha vida.	
15. _eu acho que não você esta esagerando, sua mãe não vai te proibi	
16. disse sua amiga.	
17. Então no dia seguinte, esse menino tão quieto resolvel tomar coragem	
18. para contar para sua mãe, quando ele chegou em casa cha-	
19. mou a sua mãe e disse:	
20. –mãe eu preciso te dizer uma coisa,	
21. eu estou cantando na igreja.	
22. –o que você disse?	
23. que canto na igreja um bom tempo, como a senhora não gosta de igreja	
25. eu não disse nada	
24. <b>Paulo</b> explicou o seu desejo de querer continuar participando do coral	} Fim
26 Mas sua destruiu seu sonho. –Nós vamos ter que se mudar desse bairro Paulo.	
27. E eu não posso te trazer para treinar no coral.	

Fonte: Pesquisa direta

Nesse texto, observamos a utilização do recurso da repetição de unidades do léxico para manter a continuidade referencial no texto.

O referente **Paulo** é introduzido no título do texto. Em seguida, a continuidade referencial é marcada por quatro repetições do nome do personagem explícitas no texto de forma distanciada. Observamos que essas repetições estão localizadas no início, no meio e no fim da sequência narrativa. Desse modo, o autor do texto assegura ao leitor sobre qual é o referente tratado no texto narrativo.

Na primeira menção do referente realizada no título texto, temos apenas indícios de um possível referente a ser tratado no texto, porém esse dado só se consolida a partir da narração da situação inicial e das situações subsequentes.

Na fase inicial, as repetições do léxico **Paulo** sinalizam para o leitor do conto propriedades que identificam como o personagem central da narrativa. Primeiro, de maneira mais geral, quando diz que **Paulo** é um menino. Em seguida, de forma mais específica, quando afirma que ele é alguém que gosta de cantar, que canta numa igreja perto de sua casa e que vive um dilema.

O uso das repetições reiterando o personagem parece não ser suficiente para o produtor do texto. Ele ainda recorre à forma pronominal “ele” para não perder de vista o referente.

Para iniciar a complicação da narrativa localizada na situação central da narrativa, **Paulo** é retomado para sinalizar que o personagem vive um momento de angústia, ou seja, queria contar que cantava na igreja para sua mãe e ao mesmo tempo tinha medo.

Diante disso, a opinião de sua amiga é crucial para a resolução do problema vivido pelo personagem. É a partir do encorajamento dado por ela que **Paulo** toma uma atitude em favor da resolução do dilema vivido por ele.

O clímax do conto ocorre na linha 24 quando “Paulo” fala com sua mãe, e assim descobre o que ela pensa sobre a atitude dele de cantar na igreja sem que ela fosse informada.

Na situação final, a repetição do referente **Paulo** na linha 25 continua de certa forma a marcar o clímax, porém já direciona para o desfecho do texto que era tornar explícita a reação da mãe desse personagem, logo, saber se ele continuaria a cantar no coral da igreja.

A reiteração do referente **Paulo** na linha 25 permite que o leitor faça a inferência de que o garoto saiu do coral. Essa última repetição do referente localizada no final no texto, encerra um fluxo de reiterações do personagem central introduzido na narrativa.

Concluimos que as repetições explícitas na superfície textual contribuíram para que a continuidade referencial fosse estabelecida ao longo do texto. Nessa direção, Costa Val (2006) admite que a continuidade sinaliza a unidade do texto. A função mais relevante da continuidade referencial não é apenas manter de forma localizada o referente, mas estabelecer a unidade textual. Esse é o aspecto mais relevante para a interpretação de qualquer gênero textual.

A repetição do referente em pontos estratégicos (início, meio e fim) do conto 07, marca a construção de cadeias referenciais que servem de base para manter a continuidade do personagem principal no texto. Nesse sentido, compreendemos que o uso do recurso de repetição no texto necessita ser analisado antes de qualquer avaliação de desqualificação.

Nesse sentido, observamos que esse procedimento funciona no texto promovendo tanto a coesão, quanto a coerência. Koch e Elias (2010) evidenciam que a retroação de um referente no texto confere a microestrutura coesão entre os segmentos, ao passo que a macroestrutura permite que seja observada a centralização em um foco discursivo através da presença das cadeias referenciais.

Em todos os textos analisados no *corpus* deste trabalho podemos perceber que a repetição cumpre o papel de estabelecer o foco temático do conto. Antunes (2005, p. 74), por sua vez, postula que “a grande função que se pode atribuir à repetição – embutida em qualquer uso que se faça dela – é aquela de marcar a continuidade do tema que está em foco”.

As repetições distanciadas do personagem principal no texto configuram um encadeamento discursivo, isto é, foram pertinentes para que o leitor não perdesse o fio condutor da narrativa. Já as repetições próximas, ou seja, as repetições em um mesmo seguimento do texto serviram para fortalecer essa continuidade.

Por outro lado, entendemos que o uso excessivo das repetições em determinados pontos do texto pode ser configurado como desnecessário para o propósito de estabelecer a unidade textual, tendo em vista que tal finalidade pode ser alcançada por uma quantidade limitada de repetições.

Não existe uma quantidade de repetições a serem determinadas em cada gênero textual, mas o uso de tais recursos deve ser relacionado com uma função comunicativa do escritor para com os seus possíveis leitores.

Os textos 01, 04 e 10 (localizados no ANEXO C) apresentam repetições que consideramos que seu uso pode ser repensado, tendo em vista, a continuidade

referencial para sinalizar a unidade do texto. Contudo, não queremos dizer que tais textos estejam incoerentes pela quantidade de repetições utilizadas, mas que no plano da concisão e da objetividade exigidas por determinados meios de circulação de textos, esses aspectos podem não ser produtores para a produção textual.

Tomemos como exemplo o texto 10 (O presente de Jade) para demonstrar a realidade supracitada, em termos de unidade textual.

#### Quadro 21 – Texto 10

O presente de Jade	} Título
1. <b>Bianca</b> é a gata de Jade. <i>ela</i> tinha sido um presente de seu pai	} Início
2. a sua dona amava muito <i>ela</i> , mas tinha uma preocupação	
3. por que <i>ela</i> era a gata mais sapeca das redondezas	
4. fugia de casa sem sua dona saber, uma vez	
5. <i>ela</i> saiu de casa para rua	
6. por sorte ela escapou de um grande	
7. acidente. o carro quase atropelou <b>Bianca</b> , em	
8. <b>Bianca</b> já sem querer	
9. comeu veneno de rato.	
10. mais dessa vez está sendo diferente,	} Meio
11. <b>Bianca</b> saiu de casa e nada de <b>Bianca</b> voltar.	
12. A dona então está pensativa – onde a <b>Bianca</b>	
13. se meteu dessa vez ficou tão preocupada que	
14. não pensou duas vezes saiu para procurar	
15. a gata. procurou <i>ela</i> o dia todo e quando	} Fim
16. anoiteceu, <b>Bianca</b> apareceu e sua dona tomou uma	
17. providencia. pegou um sininho aqueles que a	
18. vaca usa para seu dono encontra elas. ela amarrou no	
19. pescoço de <b>Bianca</b> . E disse: - agora sim <b>Bianca</b> nunca mais	
20. vai se perder e assim toda vez que <b>Bianca</b>	
21. saia de casa sua dona achava a gata mais rápido.	

Fonte: Pesquisa direta

O referente **Bianca** é ativado no conto na linha 1, em seguida é reiterado por esse mesmo termo duas vezes na situação inicial (linhas 7 e 8), duas vezes na situação central (linhas 11 e 12) e três vezes na situação final (linhas 16, 19 e 20). O referente **Bianca** também é retomado por duas repetições do recurso de caracterização situacional “a gata” (linhas 15 e 21) ativado na linha 1.

Observamos que as sucessivas repetições se referem a uma mesma identidade de referência, ou seja, a personagem que consideramos como referente

principal do texto, denominada por **Bianca**. A forma pronominal “ela” (linha 2) e a caracterização situacional “a gata” (linhas 15 e 21) destacadas em itálico no texto também se relacionam com o mesmo referente. Nessa perspectiva, é que colocamos o procedimento de repetição no texto como pauta de reflexão.

Ressaltamos que não nos cabe nesse momento analisar a repetição da forma pronominal para dar continuidade ao referente principal do texto, pois não diz respeito ao nosso objeto de investigação. Todavia, chamamos a atenção para as repetições lexicais do nome **Bianca**.

Dada à brevidade do conto, propomos uma reflexão acerca do funcionamento significativo das repetições lexicais, assim como a possibilidade de uso de outros recursos para o alcance da intencionalidade proposta no desenvolvimento do texto.

Nessa perspectiva, enquanto leitor do texto 10, vemos a possibilidade de algumas dessas repetições apresentadas no conto serem suprimidas em função de outros recursos já utilizados no texto. Vemos também a possibilidade de permanência de algumas, mas supressão de outros recursos coesivos, de forma que as cadeias referenciais fossem mais objetivas em relação ao propósito discursivo para sinalizar as informações necessárias à compreensão do referente no texto.

Destacamos, por exemplo, as repetições da linha 11 “***Bianca** saiu de casa e nada de **Bianca** voltar*”. A eliminação desse segundo termo não implicaria na continuidade referencial, mas pelo contrário, daria maior fluência à leitura do texto, conseqüentemente, contribuiria para a objetividade do texto. A repetição nessa parte do texto, não comprometeu a interpretabilidade, provocou apenas uma espécie de desorganização em seu nível estrutural.

Koch e Elias (2015) ressaltam que a repetição é um recurso retórico, ou seja, repetimos para convercer alguém sobre algo “repete-se como meio de martelar na mente do leitor/ouvinte até que ele se deixe persuadir”. Esse não apresenta ser aspecto motivador para todas as repetições apontadas no texto 10. Por isso que vemos a possibilidade de separar e juntar informações em cadeias referenciais que tornem o uso dos recursos de repetição desse texto mais significativo.

Contudo, isso é uma tarefa que não nos cabe fazer sem o consentimento do produtor do texto, haja vista que as suas intenções comunicativas podem ser alteradas. Nosso papel se limita a perceber as possibilidades de reorganização do texto, observando certas convenções de textualização.

No caso do texto 1, localizado no ANEXO C, o produtor do texto repete o termo “senhor” de forma literal e parcial em todo o texto. Essa repetição constante pode configurar que o escritor do texto tem um repertório restrito da língua.

Por si tratar de uma proposta de escrita em sala de aula, também podemos pressupor que a intencionalidade e a aceitabilidade comunicativa não foram bem definidas. Tendo em vista que quando sabemos o quê, para quê e para quem dizer, estruturamos e significamos o texto de maneira mais compromissada e atenta às implicações discursivas.

Koch e Elias (2010) afirmam que as repetições são comuns em textos de crianças em processo de aquisição de escrita. No tocante à repetição que não demonstra ao leitor uma razão de sentido, entendemos que não somente as crianças nessa fase a realizam, mas qualquer pessoa que ainda não tem consciência do funcionamento dos recursos linguísticos, bem como, das exigências composicionais de alguns gêneros em termos de coerência e coesão.

Constatamos que em todos os textos coletados para o *corpus* desta pesquisa, o recurso de repetição de unidade lexical cumpriu a função de retomada do personagem central das narrativas escritas pelos alunos. Nesse sentido, observamos a validade desse recurso para realizar a sinalização da continuidade referencial, bem como para construir a unidade textual.

De acordo com Marcuschi (1992) e Antunes (2005, 2009, 2012), a colocação da repetição no texto possui função diversificada. Tal recurso pode funcionar para enfatizar um elemento, uma ideia, marcar contraste entre segmentos, reforçar uma ideia, no entanto, realizar a continuidade referencial e temática representa dentre essas funções, a mais relevante.

A seguir analisaremos a continuidade referencial a partir do recurso de caracterização situacional.

#### 4.3.2 Recurso de substituição lexical por caracterizadores situacionais

Os caracterizadores situacionais foram o segundo recurso mais utilizado pelos alunos nos contos para sinalizar a continuidade do personagem que denominamos como principal no texto.

Tomamos o texto 09 como exemplo para refletimos a produtividade dos caracterizadores situacionais como recurso para manter a continuidade do referente destacado por estabelecer a unidade do texto.

Quadro 22 – Texto 09

<b>O menino</b> Gabriel	Título
1. Era uma vez um menino que gostava de	Início
2. ler. Um dia <b>esse menino sonhador</b> viajou para passar as férias	
3. quando voltou, voltou gostando mais ainda	
4. de livros. Todos os dias lia em casa e na biblioteca da escola.	
5. um dia ele começou a conversar com sua professora	Meio
6. ela falou que seus colegas admiravam ele. Ela também	
7. disse que ele era <b>o aluno mais inteligente</b> que conhecia.	
8. ele lia de todos os tipos de livros	
9. – Ah, eu não sabia que ler era tão importa-	
10. nte. . – você está fazendo algo muito bom para a sua vida	
11. –já, já vai descobrir que lendo você	
12. terá um futuro brilhante	
13. Depois dessa conversa ele pensava muito em seu futuro.	
14. <b>o menino</b> quando cresceu virou	
15. <b>o escritor</b> que todos achavam que ele iria ser. e assim ele viveu uma	Fim
16. vida legau, ele conheceu um menina	
17. chamada Maria e eles ficaram amigos	
18. e um dia ela falou.	
19. – Gabriel como que você gostou tanto	
20. de ler livros?	
21. ele falou	
22. – desde pequeno eu gostava	
23. de ler livros e graças a uma professora eu aprendi a	
24. gostar mais de ler e também escrever. e hoje posso ser conhecido como	
25. <b>essa pessoa que escreve para o povo com amor.</b>	

Fonte: pesquisa direta

A reiteração do referente **Gabriel** na situação inicial do conto por meio da estratégia de uso da caracterização situacional, “*esse menino sonhador*” (linha 2), não somente assegura ao leitor a continuidade referencial, como sinaliza a forma como o produtor textual espera que o personagem da narrativa seja reconhecido nessa fase do texto.

Na situação central, o personagem **Gabriel** permanece em foco através de três caracterizações situacionais apontadas nas linhas 7, 14 e 15. A continuidade referencial nesse trecho marca a complicação do enredo, à medida que o menino descobre através de uma conversa com a professora que o gosto que tem pela leitura pode implicar em seu futuro. O clímax, por sua vez, é marcado por essa transformação da fase de menino para escritor.

No tocante aos efeitos da caracterização situacional no desfecho da narrativa observamos que uso da expressão “*essa pessoa que escreve para o povo com amor*” (linha 25) fecha um ciclo de retomadas do referente que culmina na unidade do conto.

As caracterizações situacionais utilizadas para reiterar o referente **Gabriel** permitiu a manutenção do foco discursivo desse referente em toda a tessitura textual, de modo que tal recurso foi relevante tanto para tornar o texto coeso, quanto coerente. A coesão e a coerência a que nos referimos se restringe à situação de reiteração de elementos no texto, pois sabemos que o texto extrapola esses limites para se tornar uma unidade linguística e semântica.

Com exceção do texto 09, as caracterizações situacionais apresentadas nos demais textos analisados não demarcaram a unidade, mas apenas a continuidade referencial localizada. O texto a seguir exemplifica essa realidade.

#### Quadro 23 – Texto 08

<b>A rainha</b>		
1. era uma vez a rainha <b>Sara</b>	} Título	
2. que morava em um reino encantando		
3. a sua maior tristeza era o fato de não	} Início	
4. poder ter filhos		
5. um dia <b>a rainha</b> estava passeando	} Meio	
6. no jardim do palácio quando apareceu		
7. um passarinho e disse:		
8. – quando chegar a primavera		
9. você dará a luz como você sabe não vou falar agora		
10. e <b>a rainha</b> passou dias esperando		
11. até que chegou a primavera <b>a rainha</b>		
12. engravidou e deu a luz mais ela não		
13. sabia que ela ia ter gêmeos foi quando veio as		
14. crianças. era uma garota e um garoto.		
15. o passarinho apareceu de novo e		
16. disse:		
17. você botara o nome das crianças		
18. de Vitória e Carlos. <b>a rainha obediente</b>		
19. botou por que você me ajudou a realizar meu sonho		
20. mas disse o pássaro:		
21. – não foi eu que fiz você dar a luz		
22. foi Jesus e você tem que agradecer a ele		
23. thau.		
24. o rei e <b>a rainha</b> ficaram muito		} Fim
25. felizes por que o sonho deles se realizou.		

Fonte: pesquisa direta

O texto 08 possui apenas duas formas de caracterizações situacionais que são: “*a rainha*” localizada no título do texto e a “*a rainha obediente*” localizada na

linha 18. A continuidade do referente **Sara** é mantida pelo procedimento de repetição desse recurso e, não pelas caracterizações situacionais, apenas.

Essas duas caracterizações reiteram o referente **Sara** propondo uma continuidade em um mesmo universo semântico. Embora tais recursos não sejam suficientes para a realização da unidade temática são importantes para a construção dessa unidade. Ressaltamos que, assim como as repetições das unidades do léxico devem atender a um propósito discursivo no texto, a substituição por caracterização situacional deve incidir em um objetivo no projeto de dizer.

Ressalvamos que mesmo com a caracterização situacional garantindo continuidade referencial o produtor do texto ainda recorre à repetição lexical. Sobre essa questão, as autoras Koch e Elias (2015, p. 100, grifo das autoras) ressaltam que [...] “a repetição é uma estratégia básica de estruturação textual [...] é impossível a existência de textos sem repetição, pois se trata de um mecanismo essencial no estabelecimento da **coesão textual**”. No entanto, consideramos excessivo o uso da repetição da caracterização situacional “*a rainha*”.

Acreditamos que outros recursos coesivos poderiam ser testados pelo autor do texto. Um recurso que pudesse, não somente, promover a continuidade referencial, mas agregar significância ao referente. No entanto, não nos referimos a todas as repetições explícitas no texto, mas àquelas que não permitem a progressão de informações.

As linhas 10, 11, 12 e 13 apresentam reiterações do referente **Sara** por meio de duas repetições desse mesmo léxico e nas linhas 12 e 13 por meio da forma pronominal “ela”. Embora a continuidade referencial esteja demarcada, consideramos que a proximidade dos recursos de reiteração não seja produtiva para a construção de sentido do texto. Verificamos uma espécie de redundância na reativação do foco discursivo, que nos leva a pressupor a necessidade de reorganização estrutural da informação.

Análise desse texto nos fez depreender uso de qualquer outro recurso coesivo não suprime a necessidade da repetição no texto. Por conseguinte, a escolha de qualquer recurso coesivo para a produção do texto depende do objetivo discursivo do produtor textual. Ele deve considerar o gênero, seus interlocutores e os meios de circulação para fazer o uso de qualquer tipo de procedimento em um texto.

Ao observar a continuidade do referente principal nos textos selecionados para o *corpus* dessa pesquisa, observamos que a continuidade do referente não ocorre sempre no plano da linearidade. É preciso observar e considerar a movimentação do referente no texto, ou seja, é preciso perceber que o referente pode ser inserido e reiterado através de movimentos prospectivos e retrospectivos.

Sobre essa perspectiva Koch (2014, p. 27, grifo da autora) explicita que a organização textual

deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (KOCH, 2014, p. 27)

Diante dessa abordagem o texto 08 “A rainha que não podia ter filhos”, apresenta uma forma peculiar de se observar a continuidade da personagem principal. A personagem é designada pelo nome de **Sara** no texto na linha 01, no entanto, antes de ser nomeada é mencionada pela primeira vez na narrativa, já no título através de uma caracterização situacional “a rainha”. Segundo Antunes (2005) a substituição por caracterização situacional é uma forma de reiteração do referente.

Com base nesse postulado teórico, não se pode afirmar que a expressão “a rainha” designa o referente, mas que o retoma. Tal fato, nos mostra que, ao analisar um texto como um evento comunicativo é preciso observar tal construto em sua integralidade, considerando também o que está exposto na superfície, assim como, o que pode ser inferível a partir dela.

Desse modo, os textos 3 e 6 (localizados no ANEXO C) podem ser inseridos nesse contexto de análise, em que o referente é apresentado primeiramente por uma forma de retomada.

De acordo com os estudos sobre a teoria da referenciação, não é produtor construir as cadeias coesivas do texto realizando a introdução de uma referência por meio de uma expressão definida, mas sim realizar sua retomada com o propósito de tornar esse referente conhecido ou reconhecido por alguma característica que possui.

Koch e Elias (2014, p. 134) esclarecem que:

A expressão definida, o locutor pode também ter o objetivo de dar a conhecer ao interlocutor, com os mais variados propósitos, propriedades ou fatos relativos ao referente que acredita desconhecido do parceiro, com o intuito de caracterizá-lo de determinada maneira (KOCH; ELIAS, 2014, p. 134).

Essa discussão se faz produtiva quando analisado o funcionamento das expressões indefinidas e definidas. Enquanto aquela, insere o referente em contexto mais amplo do discurso, esta específica e retoma dentro de um contexto mais restrito. Desse modo, poderíamos pensar que o termo ou expressão que primeiro aparece no texto tratando do referente pode levar a sua ativação. Levando em consideração a movimentação referencial no texto podemos ver essa situação sob uma abordagem diferente.

Nesse sentido, pressupomos que a designação da personagem por “Sara”, um nome próprio, parece mais adequada para ativar o referente pela forma comum de tratamento entre os falantes da língua durante a interação em situações sociocomunicativas que por uma expressão definida.

Sobre isso Basseto (2015, p. 09) salienta que

Assim, a função designativa do nome próprio também se fez (ou ainda se faz) presente na Referenciação, que considera o nome próprio como recurso utilizado na introdução e retomada de referentes, porém não com função categorizadora e/ou recategorizadora.[...] (BASSETO, 2015, p. 09).

Todos esses aspectos supracitados servem de base para observar, compreender e construir a continuidade referencial no texto. No processo de elaboração da escrita de textos, há que se ter clareza sobre esses aspectos, principalmente quando se ensina iniciantes a compreenderem as condições de textualidade necessárias para elaborarem seus dizeres por meio de textos que circulem socialmente.

Além da repetição e da caracterização situacional outro recurso que permite a continuidade referencial é o recurso das palavras sinônimas que analisaremos.

#### 4.3.3 Recurso de substituição lexical por sinônimo

Analisando uso de palavras sinônimas para sinalizar a continuidade referencial, verificamos que o procedimento de substituição através desse recurso

não teve uma quantidade significativa de ocorrências, apresentando apenas três ocorrências em dois textos analisados. Essas ocorrências se restringiram aos textos, 01 “Chegou o dia de José” e 04 “O cachorro”.

Observamos que as ocorrências de emprego do recurso de substituição por sinônimos nos textos supracitados mantiveram a continuidade referencial localizada. Entendemos que foi possível preservar na memória do leitor o foco no personagem principal da narrativa através desse processo. Vejamos a ocorrência do texto 01.

#### Quadro 24 – Fragmento do texto 01

Chegou o dia de <b>José</b>	} Título
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Era uma vez, um <b>senhor</b> já de idade, que gostava</li> <li>2. de pintar retratos de crianças. Mas ele não chamava</li> <li>3. uma criança, olhava para ela e depois pintava, ele</li> <li>4. simplesmente inventava. Quando ele saía de casa ou</li> <li>5. olhava pela janela de manhã, cedo, estava sempre ali,</li> <li>6. um grupo de crianças brincando e se divertindo</li> <li>7. na frente de sua casa; e sabe como ele inventava</li> <li>8. os quadros e retratos: Ele observa bem duas ou três</li> <li>9. crianças, anotava os detalhes e depois de algumas horas,</li> <li>10. Já estava pronto, um novo quadro.</li> </ol>	} Início
<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Um dia esse senhor de cabelos brancos estava pintando outro quadro</li> <li>12. quando se depara com uma pessoa parada na</li> <li>13. porta de lhe observando; então a pessoa lhe falou:</li> <li>14. – Vamos; está na sua hora de ir!</li> <li>15. José perguntou:</li> <li>16. – Ir para onde?</li> <li>17. A pessoa respondeu:</li> <li>18. Para o “céu”! Vamos estou com pressa</li> <li>19. O <b>velho</b> falou sério:</li> <li>20. Fale para o senhor todo poderoso que só terminarei [...]</li> </ol>	} Meio

Fonte: pesquisa direta

No caso do texto 01, o termo sinônimo “*velho*” contribuiu para que o referente **José** fosse mantido a partir da relação de sentido que ele mantém com o léxico “*senhor*”. Embora estejam presentes em cadeias referenciais distantes, o primeiro na situação inicial da narrativa e o segundo da situação central, notamos que a coesão e a coerência são garantidas a partir desse processo de reiteração.

A coerência se realiza pela continuidade de sentido entre os referentes introduzidos no texto. A coesão, por sua vez, contribui para a coerência, à proporção que o uso de determinados recursos linguísticos concatenam os referentes em um mesmo universo semântico ao longo do texto. O produtor do texto procura resgatar

na memória discursiva do leitor o referente que outrora introduziu no texto, mas utilizando um léxico diferente, porém com sentido equivalente.

Sobre esse aspecto, Antunes (2012, p. 78) expõe que a função de uma palavra sinônima não é apenas de apresentar um valor semântico, mas de organizar e de estruturar a superfície textual sinalizando “a condição de retomada, ou seja, veio reiterar uma referência ou uma predicação anterior e, dessa forma, estabelecer e sinalizar a continuidade requerida”.

A continuidade referencial por sinônimos requer o conhecimento de um repertório amplo do léxico da língua, adquirido por meio, principalmente, de leituras de diversos gêneros textuais. No entanto, sabemos que os sujeitos de nossa pesquisa ainda estão em um processo inicial de organização desse repertório lexical.

De acordo com os dados analisados, o uso do recurso da repetição de unidades lexicais foram suficientes para realizar a continuidade referencial e a unidade do texto e, em alguns casos o recurso da caracterização situacional também proporcionou esse resultado. Dessa forma, endossamos o potencial dos procedimentos de repetição e de substituição de recursos linguísticos para a produção e a compreensão do texto.

Concluimos que os alunos organizam seus textos focalizando um referente em detrimento dos demais. Esse aspecto é fator de suma relevância no propósito de construção da unidade textual. Manter o foco discursivo em um único referente permite a compreensão do leitor sobre o objetivo do discurso do autor no texto. Costa Val (2006, p. 21) adverte que “uma sequência que trate a cada passo de um assunto diferente certamente não será aceita como texto”.

No âmbito dessa questão não podemos desconsiderar as movimentações de idas e voltas do referente no texto, em virtude, de esse construto não ocorrer sempre numa perspectiva linear. Outro ponto fundamental a ser ressaltado, é o fato de a continuidade dos referentes focalizados na análise dos contos ter sido alcançada pela mobilização e integração de diversos recursos linguísticos e não apenas de um recurso específico.

Depois de averiguada a continuidade referencial, passemos à análise da categoria que trata sobre a progressão informacional dos referentes.

#### **4.4. A progressão referencial a partir dos procedimentos de repetição e de substituição**

Nesta seção, analisamos a progressão referencial nos contos produzidos pelos alunos a partir do uso dos recursos de repetição propriamente dita e dos recursos de substituição lexical por caracterizadores situacionais e por sinônimos.

Para efeito de análise, a noção de progressão que embasa essa categoria de análise diz respeito à construção do fluxo informacional relacionado ao personagem principal dos contos.

Ressaltamos que nossa investigação está para além da relação sintático-semântica entre o referente e os recursos que o reiteram, ou seja, também levamos em consideração para a análise da progressão do referente, pistas deixadas na superfície texto que acionam outros conhecimentos para além do linguístico.

Sendo assim, apresentamos trechos dos contos para exemplificarmos e discutirmos os acréscimos informacionais decorrentes do uso dos recursos explícitos no *corpus* desta pesquisa.

##### 4.4.1 Recurso de repetição de unidades do léxico

A análise do recurso de repetição do léxico nos textos produzidos pelos alunos não foi eficiente no que diz respeito à progressão informacional nos textos produzidos pelos alunos. Nesse sentido, admitimos que o procedimento da repetição, mesmo não fazendo o referente progredir, contribuiu para manter a estabilidade do texto, ou seja, não prejudicou a sua interpretabilidade, apesar de ter causado problemas estruturais em alguns pontos do texto.

A localização das repetições distanciadas no texto contribui, conforme as pesquisas de Marcuschi (1992), para sinalizar a continuidade temática, enquanto que as repetições contíguas e próximas, além dessa função, permitem uma inferência de sentido quanto a possíveis intencionalidades discursivas. Todavia, nos contos analisados não percebemos efeitos significativos relativos às repetições próximas do referente.

Vejamos o texto trecho do texto 10.

## Quadro 25 – Fragmento do texto 10

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>7. acidente. o carro quase atropelou <b>Bianca</b>, em</li><li>8. <b>Bianca</b> já sem querer</li><li>9. comeu veneno de rato.</li></ol> |
|--|

Fonte: Pesquisa direta

Beaugrande e Dressler (1997) afirmam que a repetição pode conferir uma estabilidade ao texto, à medida que se direciona a mesma identidade referencial. Contudo, no texto 10 verificamos que há uma redundância de focalização do referente. Numa análise integral do texto, observamos que as repetições distanciadas do léxico **Bianca** são suficientes para manter o equilíbrio de enfoque do referente, assim como para assinalar a coesão referencial.

As repetições próximas nos textos analisados não foram produtivas para a progressão de sentido, embora no plano das inferências possamos perceber que elas agregam sentido ao texto. Em termos funcionais, podemos dizer que essa distribuição da repetição, em relação ao referente **Bianca**, proporcionou uma desorganização estrutural localizada na escrita do texto. Concluimos, sobre esse aspecto que o produtor do texto tenha inserido esse trecho motivado por uma linguagem mais próxima da modalidade oral informal.

Se aceita essa compreensão, o leitor pode pressupor que não houve uma preocupação em avaliar a escrita das intenções comunicativas sob um enfoque formal da língua na modalidade escrita. Defendemos que no âmbito escolar a prática da reescrita seja um processo necessário e recorrente para que a interação por meio dessa modalidade possa permitir a inserção dos alunos em diferentes situações comunicativas.

Com esse intuito, analisaremos outro recurso de textualização, os caracterizadores situacionais, com a função de proporcionar a progressão referencial.

#### 4.4.2 Recurso de substituição lexical por caracterizadores situacionais

Em todos os textos selecionados para o *corpus* da pesquisa verificamos que as ocorrências de uso de caracterizadores situacionais apresentaram acréscimos informacionais relevantes para a progressão do referente principal no texto.

Analisemos o texto 06 para demonstrar tais aspectos.

Quadro 26 - Texto 06

<b>O menino inteligente</b>	} Título
1. Era uma vez um menino que se chamava <b>João</b>	} Início
2. Ele era muito inteligente, mais tinha um problema, João se achava	
3. um menino inteligente demais por isso que ficava chamando os outros	
4. meninos de burro por isso não tinha nenhum amigo	
5. um dia ele começou a ouvir uma voz	} Meio
6. alguém estava pedindo ajuda	
7. o grito foi tão alto que	
8. João se assustou e	
9. caiu no buraco também. João desmaiou.	
10. Quando acordou ele estava todo rala-	
11. do. e ele e o menino ficaram amigos mais não sabiam como iam sair	
12. do Buraco, até que veio uma fada madrinha. João disse a ela	
13. – fada madria meder uma ajuda eu quero sair desse	
14. Buraco por favor faça alguma coisa. A fada madrinha	
15. Disse – eu faço só ser prometer não chamar ninguém	
16. de burro e nem ficar ser achando inteligente mais os outros.	
17. <b>o burro</b> está sendo você. João disse – tá bom	
18. em tão a fada fez uma magia e desapareceu logo	
19. depois da magia apareceu 4 alunos da sala dele	
20. então os meninos pegaram um galho de uma árvore bem grande	
21. e ajudaram eles a saírem. Depois João	
22. pediu desculpas e obrigado a todos	
23. João parou de chamar os outros meninos de Burro	
24. depois desse dia <b>o arrependido João</b> passou a ter muitos amigos.	

Fonte: pesquisa direta

O quadro 31 acima apresenta três caracterizadores situacionais distribuídos ao longo do texto. Esse recurso realiza a manutenção e a progressão do referente principal nas principais fases da sequência narrativa.

O caracterizador situacional localizado no título do texto “*o menino inteligente*” retoma prospectivamente o referente **João** (linha 1). Essa referência cria uma expectativa no leitor para descobrir qual a motivação dessa característica atribuída ao personagem.

Na fase inicial o escritor do texto reafirma que João é inteligente, no entanto, age com os outros, de maneira, desprezível. Tal atitude tem como consequência a falta de amigos. Essas informações explícitas na situação inicial contribuem para que o leitor questione a coerência do caracterizador situacional escrito no título do texto sobre o referente **João**.

A fase da complicação na narrativa é sinalizada com a queda de **João** no buraco. Como ele não tem amigos, o leitor cria uma expectativa de quem vai se

importar com o salvamento dele. Essa parte da história, na verdade, apresenta a oportunidade de **João** de experimentar uma situação problemática junto a outro personagem na história.

O aparecimento da fada madrinha e a promessa feita pelo personagem de que não maltrataria as pessoas e nem se julgaria melhor do que elas é o momento que constitui o clímax. Nessa fase, o escritor do conto retoma o personagem pelo caracterizador “o burro” (linha 16). Essa caracterização se contrapõe com a progressão do referente no título, todavia tem a ver com as atitudes dos personagens no desenvolvimento do texto.

O emprego desse recurso motiva o leitor a imaginar que o personagem faz uma reflexão sobre seu jeito de ser e se deseja permanecer ou mudar seu comportamento, sob pena de continuar no buraco, caso decida manter o mesmo comportamento.

O desfecho da história apresenta a mudança da conduta de **João**. Nessa fase o produtor do texto emprega o caracterizador situacional “o arrependido João” (linha 24) que retoma de forma coesa e coerente o fluxo informacional relacionado ao personagem principal do conto.

As caracterizações atribuídas ao personagem a partir das expressões definidas foram relevantes para construir e reconstruir o desenvolvimento das informações apresentadas no texto, seja de maneira, explícita ou implícita.

Sobre essa abordagem, Koch (2011, p.85, grifo da autora) explica que

a progressão textual se dá com base no *já dito* e no que *será dito* e no que será sugerido, que se co-determinam progressivamente. Essa *co-determinação* progressiva estabelece as condições de textualização que, em consequência, vão se alterando progressivamente. Assim, muito do que *ainda era possível* em certo ponto x do texto já *não é mais possível* num ponto x+1. Por exemplo, inferências tidas como hipóteses possíveis no ponto x já não o são no ponto x+1 e assim por diante. A progressão textual renova as condições da textualização e a consequente produção de sentido (KOCH, 2011, p.85 (grifo da autora).

A autora deixa evidente que a progressão textual implica na textualização da produção escrita. Entendemos que as marcas deixadas pelo escrevente do texto, como os caracterizadores situacionais, são relevantes para que o leitor realize o processamento interpretativo do texto.

A progressão do referente **João** nos permite depreender também que o escritor do conto tem como objetivo incentivar o leitor a fazer uma reflexão a partir do modo como o personagem ativado no processo discursivo se portava perante os outros personagens. Adam (1992) admite que nem todos os gêneros de sequência narrativa têm a fase da moral, todavia, o leitor/ouvinte de uma narração espera uma mensagem acerca do fato narrado.

Para concluir a análise da progressão referencial no *corpus* selecionado para esta pesquisa observamos como uso de palavras sinônimas pode contribuir para o processo de progressão referencial no texto.

#### 4.4.3 Recurso de substituição lexical por sinônimos

Nos textos analisados, identificamos apenas três casos de reiteração do referente principal por sinônimo, textos 01 e 02. Mediante o texto 04, ilustraremos a progressão desse referente.

#### Quadro 27 - Texto 04

O cachorro	Título
1. Certo dia um <b>menino</b> chamado <b>Melk</b> estava	Início
2. indo até uma mercearia quando chegou	
3. lá pediu a dona da mercearia 10 centavos	
4. de balinha quando voutou, voutou correndo	
5. e um cachorro estava Souto e mordeu	Meio
6. o menino. Muitas pessoas foram ajuda	
7. o <b>garoto</b> . melk rolava de dor no chão	
8. levaram ele para o hospital. estava com muito	
9. medo. Mas a mãe chamada Clenilda	
10. Acalmol o garoto- logo, logo esse garoto <b>esperto</b> vai esta	
11. bem, correndo na rua.	
12. no outro dia aconteceu outra	
13. coisa o primo do Melk chamado	
14. Joãozinho empurrou ele de um	
15. lugar auto mas o pai dele era forte e conseguiu	Fim
16. salvar ele por que Melk tinha se	
17. agarrado no galho da arvore	
18. o pai do Melk deu uma bronca	
19. em Joãozinho. E voltaram para	
20. casa. Hoje Melk mora no Jacinta Andrade	
21. feliz com a família. Nunca deixou de ser o Melk <b>danado</b> .	

Fonte: pesquisa direta

No texto 04 “O cachorro”, o personagem **Melk** é retomado retrospectivamente e caracterizado pelo termo “menino” na linha 01. Na linha 7, **Melk** é novamente retomado pelo uso do termo sinônimo de “menino”, ou seja, pelo termo “garoto”.

Apesar de o dicionário trazer estas palavras com significado convergente, no texto, observamos que o sentido entre esses termos vai além dessa determinação dicionarizada. Diante do contexto da narrativa pressupomos que o termo “*garoto*” não apenas retoma o termo “*menino*” em um mesmo universo semântico.

Entendemos que o produtor do texto faz uso do termo “menino” (linha 1) com a intenção de identificar o gênero do sujeito dentre um conjunto maior que é o universo *criança*. Quando o escritor do texto repete o termo “menino” na linha 6, ele novamente põe em foco que se trata de uma criança do gênero masculino, tendo em vista que criança engloba tanto o gênero masculino, quanto feminino.

Quando o escritor retoma o personagem pelo termo sinônimo “garoto” na linha 7, observamos que não se trata de focar o gênero sob um mesmo nível de caracterização, mas de demonstrar a maturidade desse menino. Compreendemos que os termos menino e garoto pressupõem uma relação de equivalência de sentido, à medida que não consideramos uma única relação de sentido entre essas duas palavras no texto.

Desse modo, a progressão referencial no texto pode ser considerada a partir da compreensão de que “menino” pressupõe que o personagem faça parte de um grupo de sujeitos ainda com atitudes e pensamentos inconsequentes, enquanto ao ser retomado pelo termo “garoto” pressupõe um rapaz com entendimento e responsabilidade de seus atos.

Essa maturidade inferida no contexto da narrativa é comprovada pela compreensão da situação apontada nas linhas 5, 6, 7, 10 e 11 em que ele precisa superar o ataque do cachorro e a experiência no hospital.

Na linha 21 o termo “danado” retoma o referente **Melk** substituído por “esperto” na linha 10. A relação sinonímica entre esses dois termos não se justifica apenas pela relação de travessura que o termo “danado” busca reiterar.

O ensino-aprendizagem de palavras sinônimas por muito tempo se manteve direcionada o estudo de termos de igual significado, contudo, os estudos referentes à linguística textual têm demonstrado que o processo de sinonímia pode representar outras possibilidades de sentido. Antunes (2015) discute o fato de os termos sinônimos não representarem da mesma forma um objeto. O nexos entre esses

termos, segundo a autora, pode ser de equivalência, mas não de completa igualdade semântica.

Antunes (2015, p. 79) acentua que

poderíamos lembrar o fato de que nem sempre duas palavras dadas como sinônimas no dicionário equivalem-se no interior de um texto, vice-versa, por vezes, duas palavras não sinônimas podem em um texto funcionar como se fossem. Por sinal, de equivalência que se pretende aqui não é (nem poderia ser) absoluta. O importante é chegar a reconhecer a pretensão de se criar – entre dois pontos – alguma correspondência nem que seja apenas aproximada (ANTUNES, 2015, p. 79).

Nesse sentido, independente da definição dicionarizada do vocábulo, há que se considerar numa interpretação textual o conhecimento sociocultural do autor e do leitor do texto, pois, a depender do contexto, dizer que alguém é esperto, tanto pode conferir o sentido de travesso, quanto de danado, ou ainda, inteligente. Mobilizar conhecimentos de diversas ordens é fundamental tanto para construir, quanto para interpretar a progressão referencial.

Koch e Elias (2010) acentuam a necessidade da mobilização de saberes diversos para que o escritor produza um texto, no entanto, ele não pode perder de vista o seu leitor, pois para que este compreenda qualquer tipo de texto precisa compartilhar dos mesmos conhecimentos que o escritor.

[...] o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber, enciclopédico, a práticas interacionais a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais (KOCH E ELIAS, 2010, p. 40).

Essa colocação desfaz o entendimento de que apenas o conhecimento regrado pelas convenções da língua é suficiente para a compreensão dos textos em situações sociocomunicativas.

Diante dos dados analisados, constatamos que os alunos realizam a progressão referencial com mais frequência, fazendo uso do recurso de substituição lexical por caracterização situacional e, com menos frequência utilizando termos sinônimos.

A recorrência do uso dos caracterizadores situacionais para construir a progressão referencial observada nos textos dos alunos do 6º ano é resultado de

certa facilidade na elaboração dessa forma de textualização. Pressupomos que os sujeitos desta pesquisa têm uma visão maior sobre as coisas do mundo que o conhecimento formal da língua.

Destacamos também que durante o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais a caracterização referencial é uma prática mais acentuada no que diz respeito à escrita de texto, haja vista, que os textos de tipologia narrativa são mais comuns durante o ensino de língua nesses anos.

A prática de escrita de textos observando o uso das palavras sinônimas como mecanismo de reiteração do referente não é tão recorrente nos anos iniciais. Somado a isso, o ensino relacionado ao emprego de termos sinonímicos ainda ocorre direcionado ao reconhecimento de palavras que têm o mesmo significado.

Diante do exposto, concluímos temporariamente esta análise, afirmando que o uso de caracterizadores situacionais e de sinônimos foi relevante para a construção da progressão do personagem constituinte da unidade textual dos contos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa.

No entanto, constatamos por meio da análise, a relevância de se explorar ainda mais as potencialidades de todos os recursos tratados nesse trabalho para textualização da escrita, em termos de unidade e progressão referencial na produção dos diversos gêneros textuais.

A partir da análise dos resultados e da reflexão sobre as categorias de análise, elaboramos no próximo capítulo propostas de atividades de Língua Portuguesa envolvendo o emprego de recursos linguísticos concernentes aos procedimentos de repetição e de substituição para promover manutenção e a progressão referencial na escrita de diversificados gêneros textuais.

## 5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA CONTINUIDADE E DA PROGRESSÃO DE SENTIDO DO TEXTO

Este capítulo tem como objetivo a apresentação de uma proposta didática de atividades para o trabalho com a manutenção e a progressão referencial a partir da escrita de diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, abordamos o uso de recursos linguísticos relacionados aos procedimentos de repetição e substituição. As atividades que integram a referida proposta são fundamentadas nas categorias de análise dos contos, vistas no capítulo anterior.

A seguir apresentaremos a justificativa, o objetivo geral, os resultados esperados e por fim as atividades com seus respectivos objetivos específicos e procedimentos didáticos.

### I – JUSTIFICATIVA

A prática de ensino de Língua Portuguesa visa à formação do aluno não apenas para a progressão nos anos escolares, mas principalmente para a atuação desse sujeito na sociedade, de forma crítica, reflexiva e autônoma. Nesse sentido, o objetivo de tal disciplina incide na apropriação de conhecimentos e habilidades necessárias aos alunos para interagir em situações sociocomunicativas.

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 32) admitem que

no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32).

Sob esse foco, acreditamos que a prática de ensino de Língua Portuguesa deve ser realizada a partir das necessidades apresentadas pelos alunos. É com base nessa proposição que lançamos mão de atividades relacionadas com as dificuldades apresentadas nos textos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Na análise realizada nas produções textuais desses alunos foram observados os seguintes aspectos: o uso excessivo do procedimento de repetição para reiterar o referente textual, restritas reiterações do referente por palavras sinônimas, ausência

da substituição por palavras hiperônimas. Embora a continuidade referencial tenha sido garantida no texto, a progressão do referencial não foi produtora através dos procedimentos de reiteração por repetição e substituição.

Para tanto, as sugestões propostas estão relacionadas com o processo de produção textual, envolvendo tanto os aspectos de textualidade linguísticos, de coesão e coerência, quanto os aspectos pragmáticos, de intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Entendemos que não é qualquer sequência escrita que podemos denominar de texto. É preciso haver sentido e um mínimo de organização estrutural para que o texto tenha seu sentido construído pelo outro, isto é, o contexto comunicativo e o linguístico estão intrinsecamente relacionados na produção de uma mensagem escrita.

Nessa perspectiva, a proposta de intervenção apresentada nesta pesquisa está relacionada com o reconhecimento e o uso reflexivo de recursos linguísticos que podem ser utilizados de maneira consciente, de modo a garantir a continuidade e a progressão de sentido do texto. Sendo que a noção de texto que norteia nossa discussão converge aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. Logo, nossa abordagem se concentra no funcionamento do texto para a realização de um propósito comunicativo.

Fortalecemos a relevância em nossa linha de trabalho nos dizeres de Antunes (2003, p. 65)

uma escrita orientada para a coerência global – Entre tantos aspectos, o ideal será que o professor conceda a maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito. A fixação nos padrões da correção ortográfica, por exemplo, desviou a atenção do professor que dessa forma, deixou de perceber a coesão, a coerência, a informatividade, a clareza, a concisão e outras propriedades do texto (ANTUNES, 2003, p. 65).

A decisão em trabalhar com atividades que incidam na escrita textual se justifica no entendimento de que o estudo dos fenômenos da língua e das convenções de escrita parte do texto e resulta nele. A importância social dada ao texto justifica a nossa preocupação em refletir e em elaborar atividades que estejam em direção ao desenvolvimento de práticas docentes de Língua Portuguesa, voltadas para ampliação do universo de compreensão e produção textual dos alunos.

Para a realização desta proposta de didática nos embasamos nos postulados teóricos que compõem a fundamentação teórica desta pesquisa. Ressaltamos que as atividades que seguem esta proposta de intervenção correspondem ao momento destinado à escrita textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, organizamos tais atividades apresentando os seguintes aspectos: objetivos específicos, tempo para aplicação e a descrição da atividade proposta sob quatro pontos considerados importantes no processo da produção de escrita de texto: antes da produção textual, durante a produção textual, depois da produção textual e a culminância da produção textual.

## II – OBJETIVO GERAL

Ampliar a compreensão sobre a reiteração na produção escrita a partir do uso dos recursos de repetição e substituição dos referentes, de modo a contribuir para a continuidade e a progressão dos referentes no texto.

## II – RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que ao término da aplicação desta proposta de intervenção, os alunos compreendam a relevância do processo de reiteração do referente no texto para realizar a continuidade e a progressão referencial.

Almejamos também, que os alunos reflitam sobre as escolhas dos recursos linguísticos em seus textos, em favor de um propósito comunicativo, isto é, que observem o funcionamento desses recursos em situações contextualizadas de interação com outros falantes, buscando sempre ampliar o universo de possibilidades de uso da língua.

## IV – ATIVIDADES

As atividades aqui dispostas tratam da reiteração de referentes introduzidos nos textos a partir dos procedimentos de repetição e de substituição, de modo a contemplar a unidade e a progressão referencial na produção de textos.

Abordamos o uso dos mais diversificados recursos linguísticos de forma crítica e reflexiva para promover a unidade e a progressão dos referentes na produção de diferentes gêneros de textuais.

## ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

### Atividade 1

**Tempo para a aplicação da atividade:** 3 aulas

**Objetivos:**

- Ler e compreender os textos propostos;
- Identificar o referente que norteia o tema principal do texto;
- Identificar os recursos linguísticos utilizados para retomar o referente do texto expositivo;
- Analisar o funcionamento dos recursos linguísticos para produzir a continuidade referencial e temática do texto;
- Produzir texto expositivo sobre algum animal da fauna brasileira ou mundial;
- Socializar a produção textual através de um varal de leitura no pátio da escola.

### Descrição da atividade

#### ANTES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

1. Leia o texto abaixo:

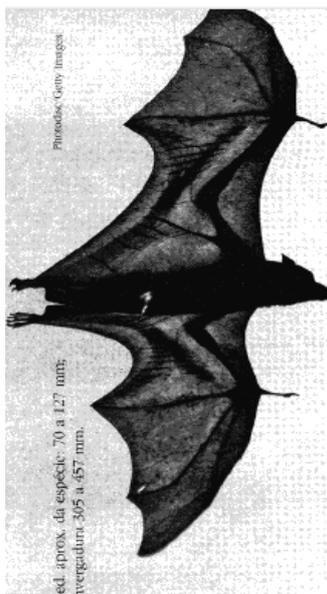


Photo: Getty Images

Méd. aprox. da espécie: 70 a 127 mm; envergadura: 305 a 457 mm.

## Morcegos: vítimas ou vilões?

Os morcegos surgiram há milhões de anos. Seus hábitos noturnos, a vida nas cavernas, a aversão à luz fizeram com que as pessoas relacionassem esses seres ao mal, ligando-os a histórias de terror, mistério e a imagens de vampiros.

A verdade é que os morcegos são seres extraordinários. A capacidade de adaptação dos morcegos faz com que os morcegos sobrevivam em quase todas as regiões do planeta. Os morcegos só não sobrevivem em regiões de clima muito frio.

Fonte de pesquisa: revista *Superinteressante*. São Paulo: Abril, outubro de 2002.

Com base na leitura do texto acima responda as questões que seguem:

1. Qual é o referente que concentra a temática do texto?

---

→Professor, converse com os alunos sobre quais elementos podem ser tidos como referentes no texto e qual a importância deles na organização dos gêneros textuais.

2. Em qual parte dessa pesquisa feita pela revista Superinteressante, você percebeu que esse referente foi introduzido pela primeira vez?

---

→Professor, converse com os alunos sobre a importância do referente principal do texto está localizado no título, no primeiro parágrafo do texto ou na situação inicial do texto.

3.O primeiro e o segundo parágrafo tratam do mesmo referente?

---

→Professor, converse com os alunos sobre a continuidade referencial para construir a unidade do texto.

4. De que maneira o referente principal do texto é retomado:

a) No primeiro parágrafo:

---

b) No segundo parágrafo:

---

c) Agora é sua vez, continue tratando sobre o mesmo referente, porém encontre outra forma para se referir. Realize essa ação, modificando o referente sublinhado no trecho do texto abaixo:

A verdade é que os morcegos são seres extraordinários. A capacidade de adaptação dos morcegos faz com que os morcegos sobrevivam em quase todas as regiões do planeta.

---

5. A focalização de um único referente em várias partes do texto facilitou para que você percebesse o tema do texto? Nem todos os textos apresentam um único referente. Como você faria para descobrir qual é o referente responsável pela unidade temática do texto?

---

---

6. Observe o texto novamente. As retomadas do referente apresentam informações novas ou informações já ditas antes? Comente sua resposta.

---

---

### 7) **PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:**

O trecho da revista Superinteressante que você acabou de ler apresenta informações sobre os morcegos. Essas informações têm o propósito de fazer com que o leitor julgue esse animal a partir de uma destas categorias: vítimas ou vilões. Que outro animal você sente necessidade de saber se ele é vítima ou vilão?

Realize uma pesquisa sobre um determinado animal que você considera interessante. Anote as características que você considerar importantes.

Produza um texto expositivo apresentando características do animal que você decidiu pesquisar. Organize essas características, de forma que você possa expor a sua opinião entre considerar se esse animal é vítima ou vilão.

Lembre-se que o seu texto será exposto em um varal de leitura no pátio da sua escola.

DURANTE A PRODUÇÃO TEXTUAL
----------------------------

### **PROCEDIMENTOS A SEREM TOMADOS PELOS PROFESSORES:**

•Para a pesquisa:

Sugerimos que essa atividade seja realizada no laboratório de informática da escola, no entanto, poderá realizada na biblioteca ou na sala de aula.

É importante deixar os alunos livres sobre o animal que desejam pesquisar, bem como que tenham os recursos e orientação durante o processo de pesquisa.

Algumas sugestões de fontes de pesquisa a serem apresentadas aos alunos:

<http://www.megacurioso.com.br/animais/45175-21-curiosidades-sobre-animais-que-voce-nao-sabia.htm>

<http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/58-curiosidades-do-mundo-animal.html>

<https://imaginacaoativa.wordpress.com/2009/05/08/animais-extintos-fauna-brasileira/>

- Para produzir o texto o professor deve orientar sobre:

Ao introduzir o referente principal em seu texto, retome-o durante todo o texto acrescentando informações novas ou enfatizando informações já ditas, se necessário.

Utilize procedimentos de repetição e substituição por pronomes, expressões definidas, sinônimos, hiperônimos para retomar os referentes introduzidos no texto.

→Professor, explique como esses recursos podem ser utilizados no texto.

OBSERVAÇÃO: Pedir aos alunos que não escrevam seus nomes nas produções textuais.

#### DEPOIS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor, depois que os alunos terminarem de produzir seus textos o professor irá numerá-los, de forma que ele saiba de quem são os textos.

Entregar os textos trocados para os alunos. Pedir que os analisem mediante critérios a seguir: (escrever em uma folha à parte).

- Ler o texto e identificar o principal referente;
- Observar se os parágrafos mantêm uma relação de sentido com o referente principal;
- Analisar se as repetições e as substituições do referente contribuem para o entendimento do texto ou não. Sugerir reescrita, se necessário.
- Analisar se as repetições e substituições dos referentes ocorrem de acordo com a norma de escrita da língua.

Por fim, o professor deverá recolher os textos e realizar outras observações para que os alunos reescrevam seus textos, se necessário.

#### CULMINÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Expor os textos em um varal no pátio da escola para que outras pessoas apreciem os textos.

## Atividade 2

Tempo para a aplicação da atividade: 2 aulas

### Objetivos:

- Ler e compreender o texto proposto;
- Identificar o referente desencadeador do enredo da narrativa ;
- Perceber as cadeias coesivas relacionadas com o personagem central da narrativa;
- Produzir desfecho da narrativa observando a continuidade e a progressão do referente principal;
- Socializar as histórias com desfechos diferentes expondo em um mural.

## Descrição da atividade

### ANTES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Leia o texto e responda o que se pede:

#### *RISADINHA, O PIOLHO*

*A menina chegou em casa coçando a cabeça. Estava com piolho. Todo ano, no começo das aulas, acontecia a mesma coisa. E vinha vinagre quente, catação de lêndeas, lavação de cabelo. E choro. E mãe reclamando. Uma verdadeira luta. Um suplício.*

*Agora estava acontecendo de novo. Depois de uma sessão dessas, com os olhos vermelhos de tanto chorar, a menina foi secar os cabelos ao Sol.*

*Um piolho, que estava todo molhado, aproveitou o momento para também se secar. E pra tomar um pouco de Sol. Colocou-se bem à vontade, de barriga para cima, as patinhas da frente apoiando a cabeça.*

*A menina sentiu uma cosquinha e, ao se coçar, coçou a barriga do piolho. Ele era cosquento e começou a rir. Ela ouviu aquele risinho e não descobriu de onde ele vinha.*

*Como o riso pega, não demorou para que os outros piolhos logo comesçassem a rir. O riso era tanto que a menina começou a dar risadas. Daí a pouco ria a mãe, ria o povo todo da casa.*

*O riso tomou conta da vizinhança, contagiou o quarteirão, depois invadiu o bairro, em seguida a cidade e se espalhou pelo mundo a fora.*

*Ninguém sabia por que estava rindo, mas todo mundo ria pra valer. E quanto mais se ria, mais vontade se tinha de rir. Dizem que até o Sol, lá nas alturas, deu boas gargalhadas.*

Fonte: Disponível em: <https://eugostodeestudarcomaprofnilda.wordpress.com/2014/06/30/texto-risadinha-o-piolho/>. Acesso em: 10 nov. 2016.

1. Com base no texto, nomeie a que referente se trata cada informação dada.

a) Chegou coçando a cabeça

b) Estava com piolho

---

c) Os olhos vermelhos de tanto chorar \_\_\_\_\_

d) Estava todo molhado \_\_\_\_\_

e) Aproveitou o momento para secar ao sol \_\_\_\_\_

f) Colocou-se bem à vontade, de barriga para cima, as patinhas de frente apoiando na cabeça \_\_\_\_\_

g) sentiu uma cosquinha \_\_\_\_\_

h) coçou a barriga do piolho \_\_\_\_\_

i) Ele era cosquento e começou a rir \_\_\_\_\_

j) Ela ouviu aquele risinho \_\_\_\_\_

k) não descobriu de onde ele vinha \_\_\_\_\_

l) era tanto que a menina começou a dar risada \_\_\_\_\_

m) tomou conta da vizinhança \_\_\_\_\_

n) contagiou o quarteirão \_\_\_\_\_

2. A partir de qual destes referentes o autor centralizou a temática de seu texto?

Com base no texto, Marque um X na resposta certa.

a) Uma menina que tinha piolho

b) O riso contagiante dos piolhos

c) O sol nas alturas

Explique o motivo da sua resposta:

---

3. Sobre qual referente o autor trata na situação inicial da narrativa?

---

→Professor (a): discuta com os alunos o direcionamento da situação inicial da narrativa. É nela que encontramos as primeiras pistas para identificar a unidade referencial do texto.

4. Reescreva na situação central do texto os fatos narrados sobre o referente, a menina.

---



---



---

#### 5. PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Observe se na situação final do texto o autor mantém a continuidade desse referente. Se mantiver, reescreva a parte do texto que comprova isso. Se não, produza um ou mais parágrafos para construir um novo desfecho para a narrativa procurando manter a continuidade temática do texto.

---



---

#### DURANTE A PRODUÇÃO TEXTUAL

##### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Discuta com os alunos sobre a importância da continuidade e da progressão referencial no texto.

Lembre-os que para retomar o referente, eles podem utilizar-se da repetição da expressão a menina, da repetição do pronome ela, substituir por outra expressão que a caracterize na história ou ainda utilizar-se de elipses.

Incentive-os a pensar sobre outras predicções para o referente a menina, relacionadas com o contexto da narrativa.

#### DEPOIS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

##### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Recolha os textos, escolha três, analise-os mediante os aspectos da continuidade e da progressão. Em seguida, digitalize-os e apresente-os aos alunos

para que eles avaliem e discutam sobre: os referentes inseridos no texto, a unidade temática, os recursos de retomada concernentes aos processos de repetição e substituição, a manutenção e a progressão do tema

Entregar os textos escritos pelos alunos para que eles analisem tais critérios. Se necessário, que reescrevam procurando adequá-los às convenções da língua, pensando principalmente no entendimento dos possíveis leitores desses textos

### CULMINÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Montar um mural no pátio da escola para que sejam expostos e lidos os textos dos alunos.

Sugestão de título para o mural: **UMA HISTÓRIA PODE ATÉ COMEÇAR DO MESMO JEITO, MAS VOCÊ TEM O PODER DE DECIDIR COMO ELA PODE TERMINAR.**

#### Atividade 3

**Tempo para a aplicação da atividade:** 3 aulas

#### Objetivos:

- Ler e compreender o texto proposto;
- Identificar os recursos linguísticos que reiteram o referente no texto;
- Perceber a relevância dos recursos linguísticos para manter a continuidade temática do texto;
- Compreender que os pronomes pessoais podem ser recursos de retomada e não de introdução de referência.
- Distinguir as cadeias referenciais de acordo com o referente específico;
- Produzir um texto injuntivo sobre brinquedos reciclados;
- Socializar o texto produzido pelos alunos a partir da elaboração de um livro coletivo a ser xerocado e distribuído para leitura.

#### Descrição da atividade:

ANTES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

# A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

## COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



## COMO VOAR EM SUA VASSOURA



BIRD, M. *Manual Prático de Bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 25.

1. As sequências textuais relacionadas ao referente **vassoura** são predominantemente:

- NARRATIVA       DESCRITIVA       ARGUMENTATIVA  
 EXPOSITIVA       INJUNTIVA

2. Com base na resposta que você marcou na questão 1, qual seria a intenção do autor ao tratar do referente **vassoura**?

---



---



---

Professor (a): Relembre aos alunos dos tipos de sequências textuais já estudadas.

3. O referente **vassoura** é reiterado no texto por meio dos seguintes recursos linguísticos: elipse, repetição do nome do referente, expressão nominal indefinida e pronome. Retire do texto as partes que comprovam o uso de cada um desses recursos.

---



---

Professor (a): Explique para os alunos quais recursos gramaticais e lexicais podem ser utilizados para realizar a coesão referencial no texto.

4. Qual a importância desses recursos para construção de sentido do texto? O autor poderia deixar de usar os recursos linguísticos na produção desse texto?

---



---



---

Professor (a): Dialogue com os alunos sobre essa questão relacionando as especificidades dos gêneros textuais.

5. Em sua opinião, a reescrita dos dizeres do último quadrinho está gramaticalmente correta? Explique.

<b>CASO <i>ELA</i> NÃO PRESTE <i>ELA</i> PODERÁ TER OUTRAS UTILIDADES.</b>
--

---



---

Professor: Explique para os alunos a função referencial dos pronomes no texto. Com base no texto, discuta sobre a natureza gramatical dos termos que normalmente realizamos para fazer a introdução de referentes.

6. Em relação aos quatro primeiros quadrinhos do texto, a quais referentes os verbos amarre, enfie, bata e prenda se relacionam?

---



---

7. Os referentes relacionados a cada verbo têm a ver com o referente principal do texto? Explique a relação entre eles.

---

---

8. A expressão indefinida no texto “**uma das mais importantes peças de seu equipamento**” retoma o referente **vassoura** introduzido no título. Localize no texto e reescreva outra expressão indefinida que o autor utilizou para manter o referente em foco.

---

---

### **8. PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:**

Pesquise sobre objetos reciclados. Escolha um dos objetos e, em seguida, produza um texto baseando-se na forma como foi escrito o texto estudado.

Apresente no título o objeto que você escolheu. Em um parágrafo, caracterize como o objeto que você escolheu é reconhecido socialmente. Utilize quadrinhos para escrever como esse objeto foi produzido.

Lembre-se de fazer uso dos procedimentos de repetição e de substituição para manter o referente em foco e fazê-lo progredir no texto.

DURANTE A PRODUÇÃO TEXTUAL
----------------------------

### **PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:**

Professor (a): Explique que a progressão tem a ver com as informações atribuídas ao referente. Peça que os alunos observem o texto estudado como referência.

Essa pesquisa pode ser feita em casa, no laboratório ou na sala de aula.

Sugestões de sites para pesquisa de objetos reciclados:

<http://www.comofazeremcasa.net/23-formas-para-fazer-brinquedos-reciclados-para-criancas/>

<http://www.revistaartesanato.com.br/ideias-para-fazer-brinquedos-reciclados-para-as-criancas/>

<http://www.revistaartesanato.com.br/10-artesanatos-reciclados-simples-que-voce-pode-fazer-em-casa/>

Lembrar os alunos que eles devem produzir o texto de maneira objetiva e clara para que o leitor não tenha dificuldades em compreendê-lo. Reforce a importância do uso dos recursos de coesão para auxiliar na objetividade e clareza, assim como para manter a unidade e a progressão de sentido do texto.

Nesse sentido, pedir que eles não copiem exatamente da mesma forma como encontraram na pesquisa.

### DEPOIS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

#### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Em uma roda de leitura peça que alguns alunos ou todos apresentem seus textos. Juntos, analisem se os textos cumpriram demonstraram as seguintes informações:

- Apresentação inicial do objeto pesquisado.
- Material utilizado
- Como fazer
- Sugestões de uso

} Escreva esses dados no quadro

Pedir que os alunos aceitem sugestões. Em seguida, recolha os textos para indicar possíveis alterações. Devolva os alunos, para que eles modifiquem ou argumentem sua forma de escrita.

### CULMINÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

- ORGANIZAÇÃO DE UM LIVRO COLETIVO

#### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Peça que os alunos deem sugestões para o nome do livro. Liste os nomes e submeta à votação na sala.

Peça aos alunos que desenhem uma capa para o livro, depois coloque em votação.

O nome do livro e a capa serão os mais votados. Veja uma maneira com os alunos para xerocar os livros e distribuí-los na escola.

#### Atividade 4

**Tempo para a aplicação da atividade:** 3 aulas

**Objetivos:**

- Ler e compreender o poema proposto;
- Identificar o referente principal do texto;
- Perceber os efeitos de sentido causados pela repetição do nome do referente principal;
- Analisar a relevância da repetição a partir do gênero textual;
- Reiterar os referentes textuais a partir da substituição;
- Produzir reescrita de texto utilizando procedimentos de repetição e substituição.

**Descrição da atividade:**

ANTES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Leia o poema abaixo

#### **O buraco do tatu**

*O tatu cava um buraco,  
À procura de uma lebre,  
Quando sai pra se coçar,  
Já está em Porto Alegre.*

*O tatu cava um buraco,  
E fura a terra com gana,  
Quando sai pra respirar,*

*Já está em Copacabana.*

*O tatu cava um buraco  
E retira a terra aos montes,  
Quando sai pra beber água,  
Já está em Belo Horizonte.*

*O tatu cava um buraco  
Dia e noite, noite e dia,  
Quando sai pra descansar,*

*Já está lá na Bahia.*

*O tatu cava um buraco,*

*Tira terra, muita terra,*

*Quando sai por falta de ar,*

*Já está na Inglaterra.*

*O tatu cava um buraco*

*E some dentro do chão,*

*Quando sai para respirar,*

*Já está lá no Japão.*

*O tatu cava um buraco.*

*Com as garras muito fortes,*

*Quando quer se refrescar,*

*Já está lá no Polo Norte.*

*O tatu cava um buraco,*

*Um buraco muito fundo,*

*Quando sai pra descansar,*

*Já está no fim do mundo.*

*O tatu cava um buraco,*

*Perde o fôlego, geme, sua,*

*Quando quer voltar atrás,*

*Leva um susto, está na Lua.*

Sérgio Caparelli. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

1. O poema **O buraco do tatu** traz seis repetições do personagem tatu. Em sua opinião, qual seria o propósito do autor em retomar o referente apenas com o recurso da repetição?

---

Professor (a): Converse com os alunos sobre as características do gênero poesia. Observem a relação desse gênero com o uso do procedimento de repetição.

2. Preencha as lacunas do texto retomando o referente tatu por outros recursos linguísticos, de modo que não prejudique a unidade do poema.

### **O buraco do tatu**

\_\_\_\_\_ cava um buraco,

*À procura de uma lebre,*

*Quando sai pra se coçar,*

*Já está em Porto Alegre.*

\_\_\_\_\_ cava um buraco,

*E fura a terra com gana,*

*Quando sai pra respirar,*

*Já está em Copacabana.*

\_\_\_\_\_ cava um buraco

*E retira a terra aos montes,*

*Quando sai pra beber água,*

Já está em Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_ cava um buraco

Dia e noite, noite e dia,

Quando sai pra descansar,

Já está lá na Bahia.

\_\_\_\_\_ cava um buraco,

Tira terra, muita terra,

Quando sai por falta de ar,

Já está na Inglaterra.

\_\_\_\_\_ cava um buraco

E some dentro do chão,

Quando sai para respirar,

Já está lá no Japão.

\_\_\_\_\_ cava um buraco.

Com as garras muito fortes,

Quando quer se refrescar,

Já está lá no Polo Norte.

\_\_\_\_\_ cava um buraco,

Um buraco muito fundo,

Quando sai pra descansar,

Já está no fim do mundo.

\_\_\_\_\_ cava um buraco,

Perde o fôlego, geme, sua,

Quando quer voltar atrás,

Leva um susto, está na Lua.

Sérgio Caparelli. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

3. Que procedimento foi mais adequado, repetição ou substituição, para construir o sentido do poema?

---



---



---

Leia o texto.

### Algumas coisas sobre o gato

O gato foi domesticado há a cerca de 4.000 anos, no Egito, onde o gato era adorado como um Deus.

Todos dizem que o gato tem sete vidas, porque é tão ágil que, embora caia de grandes alturas, quase nunca acontece nada com o gato porque o gato cai de pé.

Os gatos são curiosos e brincalhões. Quando os gatos se zangam, sopram e se arqueiam. Os gatos são muito limpos, passam horas se lambendo. À noite movimentam-se perfeitamente bem, sem bater em nada, porque os olhos do gato, ouvidos e bigodes formam uma espécie de radar. As pupilas do gato são verticais e as pupilas dilatam-se muito mais que as pupilas do homem. Por isso o gato vê a noite mesmo que só haja uma luzinha bem fraca.

O gato tem uma espécie de almofadinhas nas patas e quando o gato está quieto, deixa as unhas escondidas dentro das almofadinhas. A mãe cuida dos filhotes enquanto são pequenos. Também ensina-os filhotes a caçar (se não houver um rato pode usar uma barata). Quando os filhotes crescem, a mãe começa a afastar os filhotes para que os filhotes aprendam a se virar sozinhos.

<http://asfa5aportugues.blogspot.com.br/2009/07/algumas-coisas-sobre-o-gato.html>

1. O texto que você acabou de ler traz uma série de informações sobre um determinado animal. Para reiterar o referente **gato**, animal tratado no texto, o autor utilizou-se apenas do recurso da repetição. Essa forma de reiterar o tema foi significativa para organizar de forma coerente e coesa o texto? Caso não tenha sido, explique o por quê.

---

---

### PROCEDIMENTOS A SEREM TOMADOS PELOS PROFESSORES:

Professor (a): Convide um aluno para reescrever o texto no quadro. Em seguida, coletivamente, realize com os alunos a substituição de algumas repetições lexicais por outros recursos linguísticos que possam tornar o texto objetivo e coerente. Oriente-os a não eliminarem todas as repetições antes de analisar o potencial significativo para o texto.

Leia o texto junto com os alunos, depois analise se foi produtor para a organização de sentido e a objetividade do texto a utilização de outros termos para diminuir o excesso das repetições.

2. **PROPOSTA DE PRODUÇÃO:** Leia o texto atentamente.

O biólogo britânico Keith Campbell, um dos "pais" da ovelha Dolly, morreu aos 58 anos de idade, em 2012, segundo informou um porta-voz da Universidade de Nottingham (leste da Inglaterra), onde Keith Campbell era pesquisador.

Keith Campbell, especialista em microbiologia, foi um dos quatro membros da equipe científica do Instituto Roslin de Edimburgo (Escócia) que, em fevereiro de 1997, anunciou o nascimento da ovelha Dolly, o primeiro mamífero clonado a partir de células adultas de um exemplar de seis anos.

Embora a clonagem de Dolly fosse liderada pelo embriologista inglês Ian Wilmut, a maior parte do trabalho de pesquisa é atribuído a Keith Campbell.

Em 2008, Ian Wilmut foi condecorado pela rainha Elizabeth II como cavaleiro do império britânico por suas contribuições à ciência, embora um ano depois Ian Wilmut tenha admitido que a maior parte da pesquisa foi mérito de Keith Campbell.

Desde o nascimento da ovelha Dolly, a clonagem animal avançou rapidamente, e até o momento foi clonada uma grande variedade de mamíferos, como ovelhas, porcos, cabras, cavalos, cachorros e gatos.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2012/10/morre-keith-campbell-um-dos-pais-da-ovelha-dolly.html>> Acesso em: 10 de nov. de 2016.

1. Alteramos alguns aspectos do texto original para que você possa observar se o trecho da matéria jornalística preservou a objetividade ao tratar sobre o referente **Keith Campbell**?

---



---



---

2. Reescreva o texto preservando a objetividade das informações de forma coesa e coerente.

DURANTE A PRODUÇÃO TEXTUAL

PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Professor (a): oriente os alunos para uso de diversificados recursos linguísticos para proporcionar a coesão e a coerência no texto.

DEPOIS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Recolha os textos e indique as possíveis correções para que os alunos possam reescrever, se necessário, seus textos.

### CULMINÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

#### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Peça que os alunos tragam revistas velhas de casa, se a escola não dispuser. Na capa da revista, proponha que eles coloquem o título: **Caderno de reescrita textual, ou outro título que lhes pareça mais interessante e relacionado a esse tipo de atividade** (sugestão).

Recorte e cole nessa revista todas as atividades de reescrita textual, juntamente com o texto de referência da atividade proposta.

Quando completar 15 textos reescritos, proponha aos alunos que façam uma exposição na sala ou no pátio da escola em mesas para que outros alunos possam ler os textos reescritos.

#### **Atividade 5**

**Tempo para a aplicação da atividade:** 3 aulas

#### **Objetivos:**

- Ler e compreender os textos propostos;
- Identificar nos textos palavras hiperônimas;
- Perceber os efeitos de sentido das palavras hiperônimas utilizadas pelo autor do texto;
- Identificar as formas de retomada referencial a partir de caracterização situacional;
- Perceber a relevância do recurso de caracterização situacional para a manutenção do foco e a progressão textual;
- Produzir diálogos em cenas de histórias em quadrinhos utilizando, dentre outros recursos coesivos, palavras hiperônimas e caracterização situacional;
- Socializar a produção escrita através da exposição dos textos em um painel.

## Descrição da atividade

### ANTES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Leia os textos abaixo com atenção.

Texto 1



Disponível em: <<http://blog.opovo.com.br/educacao/semana-mundial-do-brincar/a-importancia-do-brinquedo-na-saude-e-na-educacao01/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

1. O termo animal no texto 1 se refere apenas ao referente cachorro? A quem mais você acha que se refere?

---



---

Texto 2



Disponível em: <<http://blog.opovo.com.br/educacao/semana-mundial-do-brincar/a-importancia-do-brinquedo-na-saude-e-na-educacao01/>> Acesso em 12 de nov. de 2016.

2. No texto 2, o autor especifica que tipo de brinquedo é importante para a saúde e a educação? Será que o autor está se referindo somente aos brinquedos expostos na imagem? Liste outros brinquedos que podem ser também importantes para a saúde e para a educação.

---

---

3. Os autores dos textos 1 e 2 não especificam completamente a que elementos se referem ao escreverem os termos **animal** e **brinquedo**. Você acha que o uso de palavras que têm o sentido mais amplo dificultou a construção de sentido dos textos dos 1 e 2?

---

---

---

#### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Professor (a): Explique para o aluno o que são palavras hiperônimas e hipônimas. Coloque para eles que essas palavras podem ser utilizadas no texto como recurso de coesão contribuindo para a continuidade e progressão referencial.

4. Circule no texto as palavras hiperônimas utilizadas pelo autor do texto para retomar o referente **“AIR BAG”**

Texto 3

Graças a Deus não experimentei a força e eficiência do Air bag, pois nunca fui vítima de um acidente. Mas sou totalmente a favor do equipamento. Jamais soube de casos em que pessoas que dirigiam um carro com esse dispositivo tiveram um ferimento mais grave (...). Na compra de um automóvel, o brasileiro deve levar em conta os diversos parâmetros de segurança, e não somente a disponibilidade do Air bag. Este último item, sozinho, não pode ser considerado o “salvador da pátria”

Fonte: <http://pt.slideshare.net/MDLSOUZA/coeso-22>

Isto É, 1996.

---

---

6. Os termos e expressões que retomam o referente **air bag** têm a função de proporcionar a coesão no texto. Que outra função você percebe no texto a partir do uso desses recursos?

---



---

7. Por que o autor do texto caracteriza o Air Bag como “o salvador da pátria”?

---



---

Professor(a): Explique para os alunos que também é possível reiterar o referente no texto por meio de caracterização situacional. Explique como é formada uma expressão denominada por caracterização situacional.

## **8. PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Observe as cenas nas tirinhas, depois escreva um texto conforme as cenas utilizando balões.

DURANTE A PRODUÇÃO TEXTUAL

### **PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:**

Professor (a): Oriente os alunos a reiterarem os referentes no texto pelo menos uma vez por meio de palavras hiperônimas e caracterização situacional.

Essas tirinhas são apenas sugestões. O ideal é que cada aluno receba uma tirinha diferente.



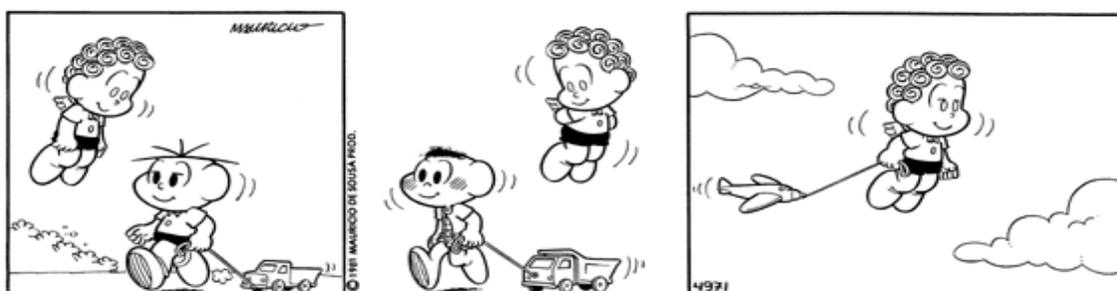
Disponível em: < <http://professoraedylene.blogspot.com.br/2012/02/o-uso-das-historias-em-quadrinhos-na.html> >. Acesso em: 10 de nov. de 2016.



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7782

Disponível em: <<http://baudeideiasdaivanise.blogspot.com.br/2010/05/historia-em-quadrinhos.html>> Acesso em: 10 de nov. de 2016.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

4971

Disponível em: <<http://www.espacoeducar.net/2012/07/muitas-tirinhas-da-turma-da-monica-para.html>>. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

DEPOIS DA PRODUÇÃO

### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Recolher o texto de cada aluno. Devolver os textos trocados para a turma. Pedir que os alunos escrevam uma análise sobre os textos observando: a coerência, a coesão (entre outros recursos de coesão, observar se há palavras hiperônimas e caracterização situacional), a ortografia. Sugerir reescrita do texto todo ou parte dele justificando o motivo.

CULMINÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Expor em um painel as histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos na sala ou no pátio da escola.

## Atividade 6

**Tempo para a aplicação da atividade:** 3 aulas

### Objetivos:

- Ler e compreender textos;
- Reconhecer os referentes dos textos;
- Refletir sobre o funcionamento dos sinônimos para retomar os referentes no texto;
- Refletir sobre a função dos pronomes oblíquos na reiteração dos referentes no texto.
- Perceber as alterações de sentido a partir do uso de sinônimos;
- Rescrever textos adequando termos sinônimos ao contexto da narrativa.

### Descrição da atividade

ANTES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Leia o texto a seguir:

# O burro, a raposa e o leão

O Burro e a Raposa acordaram proteger-se mutuamente e foram juntos para a floresta em busca de comida. Mal tinham começado a caminhada quando encontraram um Leão. Perante este perigo, a Raposa aproximou-se do Leão e propôs-lhe:

- Se me poupares, ajudo-te a caçares o Burro sem grande esforço.

O Leão aceitou a troca. Satisfeita, a Raposa voltou para junto do Burro e tranquilizou-o:

- Não tenhas receio porque o Leão prometeu que não nos fará mal.

O Burro acreditou no que ela disse e continuou a pastar despreocupadamente. Mas, a pouco e pouco, a Raposa conduziu-o para a beira de uma ravina e provocou a sua queda.

Vendo que o Burro já não podia fugir-lhe, o Leão atirou-se à raposa e comeu-a.

#### Moral da história:

Não confies nos teus inimigos.



1. No título do texto geralmente são apresentadas pistas sobre a temática ou os referentes que serão tratados. Essa informação se confirma nessa fábula? Comente sua resposta.

---

---

2. O gênero fábula é organizado em três momentos: início, meio e fim. Localize no texto e reescreva as sequências textuais que sinalizam cada um desses momentos.

Início (Caracterização do tempo, espaço, personagens)

---

---

---

Meio (Complicação, clímax)

---

---

---

Fim (Resolução, Moral)

---

---

---

Professor(a): Discuta com os alunos sobre os elementos que caracterizam o gênero fábula.

3. Sobre qual referente se concentra a unidade do texto? (para descobrir, observe se esses(s) referente(s) está(ão) presente(s) no início, meio e fim do texto.)

---

---

4. Retire do texto os recursos linguísticos que serviram para retomar o(s) referente(s) que concentra(m) a unidade da fábula.

---

---

5. Que personagens são reiterados pelas expressões:

a) “fugir-lhe” \_\_\_\_\_

b) “propôs-lhe” \_\_\_\_\_

c) “comeu-a” \_\_\_\_\_

d) “tranquilizou-o” \_\_\_\_\_

6. Você acha que essa forma de retomar os personagens no texto acrescenta informações sobre eles? Qual a importância de usar essa forma de reiteração dos referentes?

---



---



---

#### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS DOS PELOS PROFESSORES:

Professor (a): Explique aos alunos que as formas pronominais não acrescentam informações, porém são importantes para colocar em foco os referentes ou o tema que se apresenta ou se discute no texto. Os pronomes contribuem para realizar a objetividade e a concisão do texto.

7. Numere as linhas do texto. A quem o autor se refere por meio da expressão “**este perigo**” na linha três?

---



---

8. A caracterização situacional utilizada para retomar esse referente apresenta alguma informação sobre esse personagem da história? Explique como é possível a construção do sentido a partir do uso desse recurso.

---



---

8. Se trocássemos a característica **perigo** atribuída ao leão pela palavra sinônima **ameaça**, as informações sobre esse personagem permaneceriam exatamente com o mesmo sentido no texto? Explique (pesquise no dicionário o significado dessas palavras).

---



---

1. leão é caracterizado como **perigo** por quais motivos?

2. Independente do contexto, esse animal é sempre um **perigo**?

3. Ao caracterizarmos o leão a partir do **ameaça** é coerente? Por quê?

5. Em toda a situação o leão será sempre uma **ameaça**?

Professor: conduza essa reflexão de forma que os alunos possam compreender que a relação de sinonímia é de equivalência. Incentive o aluno a refletir sobre tais questões com base no cotexto e no contexto da produção textual.

9. Leia o cartaz.



Disponível em: < <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/the-international-new-york-times/2015/03/24/em-negacao-sobre-o-racismo-no-brasil.htm> > Acesso em: 10 de nov. de 2016.

a) A que se refere à expressão “a carne negra” no cartaz?

---



---

b) Se trocássemos o termo “carne” pela termo sinônimo “músculo” ou ainda pelo palavra sinônima “matéria”. O sentido do texto permaneceria o mesmo? Explique.

---



---

10) Podemos concluir que as retomadas dos referentes terão sempre o mesmo sentido, quando retomadas por palavras sinônimas? Como devemos agir em relação a isso quando estivermos produzindo um texto?

---



---

### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:

Professor(a): Explique sobre a relação de equivalência de sentido entre as palavras no contexto do texto. Discuta com os alunos a importância de

mobilizarmos outros conhecimentos que não seja, apenas, o dicionarizado para realizarmos a compreensão textual.

## **11. PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:** Reescrita de fábulas

Leia as fábulas e reescreva-as substituindo as palavras destacadas por outras palavras que tenham sentido equivalente.

Analise se o termo ou expressão sinônima não permitirá interpretações diferentes do texto original, se sim, não realize a troca. Lembre-se que seu leitor espera um acréscimo de informações, e não, um outro do texto.

DURANTE A PRODUÇÃO TEXTUAL
----------------------------

### **PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES:**

Oriente os alunos a utilizarem o dicionário, mas, principalmente, a observarem o contexto da história para realizar a mudança das palavras e expressões. Peça que tenham atenção para realizar a concordância entre o referente e o termo sinônimo.

Sugestões de fábulas:

#### **A RAPOSA E A CEGONHA**

UM DIA A RAPOSA CONVIDOU A CEGONHA PARA JANTAR E SERVIU-LHE SOPA, QUE AMBAS GOSTAVAM MUITO, NUM PRATO RASO.

- ESTÁ GOSTANDO DA MINHA SOPA? – PERGUNTOU, ENQUANTO A CEGONHA BICAVA EM VÃO NO LÍQUIDO, SEM NADA CONSEGUIR COMER.

- COMO POSSO SABER, SE NEM CONSIGO COMER? – RESPONDEU A CEGONHA, VENDO A RAPOSA LAMBER A SOPA COM UM AR TODO DELICADO.

DIAS DEPOIS FOI A VEZ DA CEGONHA RETRIBUIR O CONVITE, CONVIDANDO A RAPOSA PARA COMER COM ELA NA SUA CASA À BEIRA DO LAGO. SERVIU-LHE A SOPA EM UM JARRO LARGO EMBAIXO E ESTREITO EM CIMA.

- HUMMMMM, ESTÁ DELICIOSA, QUERIDA AMIGA! – EXCLAMOU A CEGONHA, ENFIANDO O COMPRIDO BICO PELO GARGALO. – NÃO ACHA?

CLARO QUE A RAPOSA NÃO ACHAVA, NEM PODIA ACHAR, POIS O FOCINHO NÃO PASSAVA PELO GARGALO ESTREITO DO JARRO. TENTOU VÁRIAS VEZES SEM SUCESSO ATÉ QUE, BASTANTE MAL HUMORADA, SE DESPEDIU DA CEGONHA, RESMUNGANDO ENTRE DENTES:

- NÃO ACHEI GRAÇA NENHUMA...!

**MORAL DA HISTÓRIA:** AQUI SE FAZ, AQUI SE PAGA.

LA FONTAINE

**Deliciosa, querida, mal humorada, delicado**

A RAPOSA E O CORVO

Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa. Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com essa ideia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

- Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza? Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro "Cróóó!". O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro, aquela delícia, dizendo:

- Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

^



Moral: Cuidado com quem muito elogia.

**magnífico, beleza estonteante, cores maravilhosas, suave, beleza**

ASSEMBLEIA GERAL DOS RATOS

Há muito tempo, em uma fazenda, um gato, ótimo caçador de ratos, andava fazendo um grande estrago entre a rataria. Caçava tantos ratos que os sobreviventes estavam quase morrendo de fome, pois tinham muito medo de sair de suas tocas.

Como o problema havia atingido grandes proporções, os ratos resolveram marcar uma assembléia para tentar encontrar uma saída.

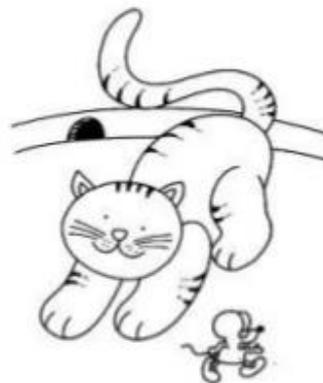
Esperaram uma noite em que o gato dormiu profundamente no topo da chaminé e reuniram-se no celeiro. A apreensão era grande, todos estavam nervosos, mas um rato teve uma idéia e falou:

— A melhor maneira de nos defendermos é pendurarmos um sino no pescoço do gato. Assim, quando ele se aproximar, escutaremos o sino e teremos tempo para fugir.

Foi uma grande festa. Todos adoraram a idéia e aprovaram com aplausos. Mas um rato mais velho, que estava em cima de um saco de milho, pediu a palavra e disse:

— A idéia é muito boa... é boa sim, mas... Quem é que vai pendurar o sino no pescoço do gato?

Silêncio geral. Um a um, os ratos foram se retirando, e acabou-se a assembléia geral dos ratos.



Moral da história: Falar é fácil, fazer é difícil!  
Esopo, Adaptação de Monteiro Lobato

**Ótimo caçador, sobreviventes, nervosos, boa, mais velho**

### **O corvo e o jarro**

*Um pobre corvo, quase morto de sede, avistou de repente um jarro de água. Aliviado e muito alegre, voou velozmente para o jarro.*

*Mas, embora o jarro contivesse água, o nível estava tão baixo que, por mais que o corvo se esforçasse, não havia meio de alcançá-la. O corvo, então, tentou virá-lo, na esperança de pelo menos beber um pouco da água derramada. Mas o jarro era pesado demais para ele.*

*Por fim, correndo os olhos à volta, viu pedrinhas ali perto. Foi, então, pegando-as uma a uma e atirando-as dentro do jarro. Lentamente a água foi subindo até a borda, e finalmente pôde matar a sede.*

**(Fábulas de Esopo, recontadas por Robert Mathias, Círculo do Livro, p. 46)**

**aliviado, muito alegre, pesado, demais**

DEPOIS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

#### PROCEDIMENTOS A SEREM REALIZADOS PELOS PROFESSORES

Professor (a): Organize uma roda de leitura e de análise textual. Organize a turma em duplas. O primeiro aluno lê o texto original e o segundo lê o texto com as substituições.

Em seguida, a dupla apresenta os termos substituídos e o motivo que os levou à escolha do sinônimo. Nesse momento a turma pode concordar, discordar ou sugerir outros sinônimo, refletir sobre a relação de equivalência de sentido entre o referente o sinônimo.

CULMINÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor (a): Peça que cada aluno cole em seu **Caderno de reescrita textual** o texto original e o texto reescrito. Quando esse caderno estiver completo os alunos deverão decidir como irão fazer a exposição no pátio da escola.

Ressaltamos que as atividades propostas podem ser adaptadas à realidade das dificuldades apresentadas pela turma. O objetivo que nos motiva a produção desse trabalho está relacionada à prática de uma escrita que trata de temas relacionados à vivência social dos alunos. O intuito é fazer com ele perceba que os conhecimentos linguísticos somente fazem sentido quando servem para melhorar a nossa interação com o outro.

Dessa forma, procuramos desenvolver atividades que motivem os alunos a pensarem sobre o processo de escrita como prática de interação que depende de um propósito comunicativo. Nesse sentido, entendemos que a escrita textual deve apresentar continuidade e progressão acerca de uma unidade temática.

## 6 CONCLUSÃO

A partir do propósito empreendido nesta investigação que retomamos ser o investigar os procedimentos de repetição e de substituição nas produções de contos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, constatamos que os alunos realizam a continuidade e a progressão referencial a partir do uso desses procedimentos.

A questão crucial está no fato de que mesmo os alunos tendo desenvolvido esse processamento textual e discursivo, ainda apresentam uma escrita com nível de informatividade limitado, preponderando informações redundantes e pouco organizadas no que diz respeito aos padrões de uma escrita socialmente aceita.

Acreditamos que a partir do 3º ciclo do Ensino fundamental, o ensino da escrita textual se torna ainda mais complexo, em virtude da necessidade de produção e de compreensão dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Com base nisso, reiteramos a relevância do ensino de Língua Portuguesa para a aprendizagem de conteúdos e habilidades significativas à formação de pessoas que buscam não somente a progressão escolar, mas exercer o seu direito de participar da sociedade de forma atuante. Para isso, entendemos que o domínio da modalidade escrita se faz de suma importância.

Mediante tal afirmação avaliamos que analisar a continuidade e a progressão referencial no texto pode resultar no desenvolvimento de uma escrita cada vez mais organizada no que se refere ao atendimento das propriedades linguísticas e pragmáticas necessárias à textualidade. Nesse sentido, observar as ocorrências dos procedimentos de repetição e substituição no texto é apenas um dos fatores que concorrem para a elaboração de uma escrita significativa em todos os seus sentidos.

Partimos do pressuposto a partir dos postulados relacionados para esse estudo, que os recursos de coesão não são nem necessários, nem suficientes para determinar o sentido do texto, no entanto, há que se reconhecer que determinados gêneros textuais requisitam o uso desses recursos na superfície da composição textual. Há gêneros textuais que necessitam dessas marcas linguísticas para atingir o seu sentido de forma plena.

Desse modo, entendemos que tais recursos, sejam eles gramaticais ou lexicais, têm papel colaborativo tanto na organização sintático-semântica do texto, quanto na funcionalidade do discurso.

Cientes de que o texto é o objeto de ensino da Língua Portuguesa e que tal objeto “envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais” (KOCH E ELIAS 2016, p.16), ao analisarmos a continuidade e a progressão do personagem principal nos contos produzidos pelos alunos, percebemos que considerar os recursos coesivos apenas sob uma perspectiva sintática e semântica na superfície textual não é suficiente para compreendermos o propósito comunicativo empreendido numa escrita de texto.

Por isso, consideramos necessário recorrer aos estudos da referenciação para compreendermos que os mecanismos de coesão contribuem para a construção de cadeias coesivas responsáveis pela continuidade do foco discursivo e pela progressão referencial. Dessa forma, a análise sobre esses recursos se excedeu do plano cotextual para o plano das inferências mediante a pressuposição de sentido dessas marcas sintático-semânticas em contextos de interação comunicativa.

Ao analisarmos o *corpus* selecionado para esta pesquisa, verificamos na categoria relacionada à continuidade do referente que os alunos mantiveram o foco sobre o personagem principal do conto utilizando os recursos inerentes aos procedimentos de repetição e substituição. Tendo o maior número de ocorrências a repetição propriamente dita do nome do referente escolhido para concentrar a unidade do texto.

Percebemos que o procedimento de repetição nos textos foi significativo para manter a unidade textual realizada a partir da continuidade do referente principal nas fases prototípicas da sequência narrativa. Em geral, essas repetições estavam localizadas de forma distanciadas no início, meio e fim do texto. No entanto, as repetições próximas apresentaram problemas em partes específicas do texto relacionados à coesão.

No que diz respeito à categoria de análise da progressão referencial percebemos que a progressão do personagem principal do conto foi mais produtiva nas ocorrências de uso dos caracterizadores situacionais. O uso desse recurso nas produções escritas dos alunos contribuiu para ampliar o

conhecimento sobre os referentes introduzidos nos textos, especificamente, o referente que observamos ser o responsável pela unidade textual.

Com base na composição estrutural dos diversos gêneros que circulam no âmbito da escola e da sociedade, verificamos que os procedimentos de repetição e de substituição para promover a continuidade e a progressão textual nos textos analisados foram realizados de maneira ainda elementar.

Compreendemos que a utilização dos procedimentos de repetição e de substituição foi bem limitada nos textos, tendo em vista, a diversidade de recursos e o potencial deles para a construção discursiva. Em face dessa situação, refletimos sobre a necessidade de se enfatizar o ensino desses procedimentos para manter a continuidade dos referentes introduzidos nos textos e construir a progressão informacional desses referentes, de forma, coerente e coesa na produção textual.

Acreditamos que a escrita textual é um processo de acertos e inadequações que pressupõe a aprendizagem de saberes diversos. Somente a prática constante da escrita textual pode levar à superação das dificuldades de textualidade dessa escrita, seja no domínio dos padrões linguísticos, seja no funcionamento do texto como discurso na interação social.

Nesse sentido, as aulas de português seriam um momento ideal para refletir sobre as múltiplas formas de organização do texto em situações comunicativas. Esperamos que essa pesquisa contribua para ampliar o universo de entendimento dos professores sobre a coesão, de modo que possam perceber a eficiência desse elemento na dependência dos demais fatores de textualidade.

## REFERÊNCIAS

ADAM, M. J. **Les textes**: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Armand Colin, 1992.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979], 261-306.

BASSETTO, L. M. T. Nomear e (re)categorizar: o papel do nome próprio na referenciação. **Revista de Letras** – N. 34 (2): 7-19, - jul./dez. – 2015.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. S.. **Projeto de pesquisa**: Propostas metodológicas. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. **Introducción a la lingüística del texto**. Trad. Sebastian Bonilla. Barcelona: Ariel 1997.

BENTES, A. C; MUSSALIM. F. Introdução à Linguística. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORTONI-RICARDO. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais língua portuguesa**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, ORLANDI; OTONI. **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

COSTA, Val Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. COSTA VAL, Maria da Graça. "O que é produção de texto na escola?". In: revista **Presença pedagógica**. Mar./abril, 1998, v.4 n.20, p.83-87.

ENRICONE, D. **Os desafios da pesquisa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, E. T; SILVEIRA, T. D. **Métodos de pesquisa**. (orgs). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KAPLAN, Abraham. **A conduta na pesquisa**: metodologia para as ciências do comportamento. São Paulo: HERDER, 1972.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo:Contexto , 2015.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 22ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I, V; BENTES, A, C; CAVALCANTE, M, M. Intertextualidade: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA L.C. **A coerência textual**. 18ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. I. V. KOCH; V. M. ELIAS. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010

\_\_\_\_\_. I. V. KOCH; V. M. ELIAS. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCONI, A. M; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, L. J. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa, São Paulo, V.1, nº 3, 2º SEM./1996.

OLIVEIRA, J. B; CASTRO, J. C. J. **Usando textos na sala de aula: tipos e gêneros textuais**. 3 ed. Ver. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008. (Coleção ABCD)

PORTO, M. **Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymar, 2009.

Rev. de Letras - NO. 34 - Vol. (2) - jul./dez. - 2015 9. **Nomear e (re)categorizar: o papel do nome próprio na referência** - Livia Maria Turra Bassetto. e-ISSN 2358-4793

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: a compreensão de textos**. Ministério da Educação e Cultura, 2007.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C. TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

## **APÊNDICES E ANEXOS**

## APÊNDICE A: IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RECURSOS DE REPETIÇÃO E SUBSTITUIÇÃO LEXICAL

No texto 01 **Chegou o dia de José**, o personagem principal do conto é introduzido no texto pelo nome **José** no título. Esse referente é retomado no texto pela repetição do nome “José” na linha 15, pela repetição do léxico “senhor” presentes nas linhas 28, 30, 36, 42 e 49, pelas substituições sinonímicas da palavra “senhor” na linha 01 e “velho” na linha 19 e, por fim, pela caracterização situacional “esse pobre senhor” na linha 24.

No texto 02 **Um sonho real**, a personagem principal do conto é identificada na linha 02 como **Alice**. A reiteração da personagem é realizada por meio de seis repetições do nome Alice presentes nas linhas 03, 10, 13, 15, 28 e 35 e por meio da substituição do referente pelo nome “menina” na linha 01. Tal substituição é repetida nas linhas 02, 04 e 34. O referente também é substituído por caracterizações situacionais na linha 20 “a cantora mais famosa do Piauí” e na linha 21 “a sonhadora”.

No texto 03 **A menina triste**, tem como personagem principal **Maria**. As reiterações desse referente acontecem no texto por unidades lexicais através de duas repetições do nome Maria nas linhas 10 e 16 e por substituição pelo termo “menina” na linha 01. Tal termo é repetido pelo nas linhas 08 e 13. Outra forma de reiteração do referente Maria acontece pelos caracterizadores situacionais “a menina triste” e “a menina contente”.

No texto 04 **O cachorro**, o referente principal é denominado por **Melk** na linha 01. O personagem Melk é reiterado no texto pela repetição do próprio nome seis vezes. Isso ocorre nas linhas 01, 07, 13, 16, 18 e 20. Também é reiterado o personagem Melk pelas substituições por sinônimos “menino” e “garoto” nas linhas 01 e 06, sendo que há uma ocorrência de repetição de ambos os termos ao longo do texto. Elas ocorrem nas linhas 07 e 10, respectivamente. Há duas formas de reiteração por caracterizadores situacionais nas linhas 10 “esse garoto esperto” e “o Melk danado”.

No texto 05 **Maria e o passarinho**, identificamos através do título que a personagem principal é denominada pelo nome **Maria**. Ao longo do texto a personagem é reiterada pela ocorrência de três repetições desse mesmo nome, em seguida pela substituição por uma caracterização situacional

localizada na linha 03 “esa mosa que nunca teve bicho de criação” e pela substituição pelo termo “sauvadora” na linha 16.

No texto 06, **O menino inteligente**, identificamos o personagem **João** introduzido na linha 1 como referente que concentra a unidade textual de toda a história narrada. Ele é retomado por seis repetições literais do nome que o introduz no texto (linhas 2, 8, 9, 12, 17 e 21) e três caracterizadores situacionais “o menino inteligente” (título), “o burro” ( linha 16) e “o arrependido João” na linha 24.

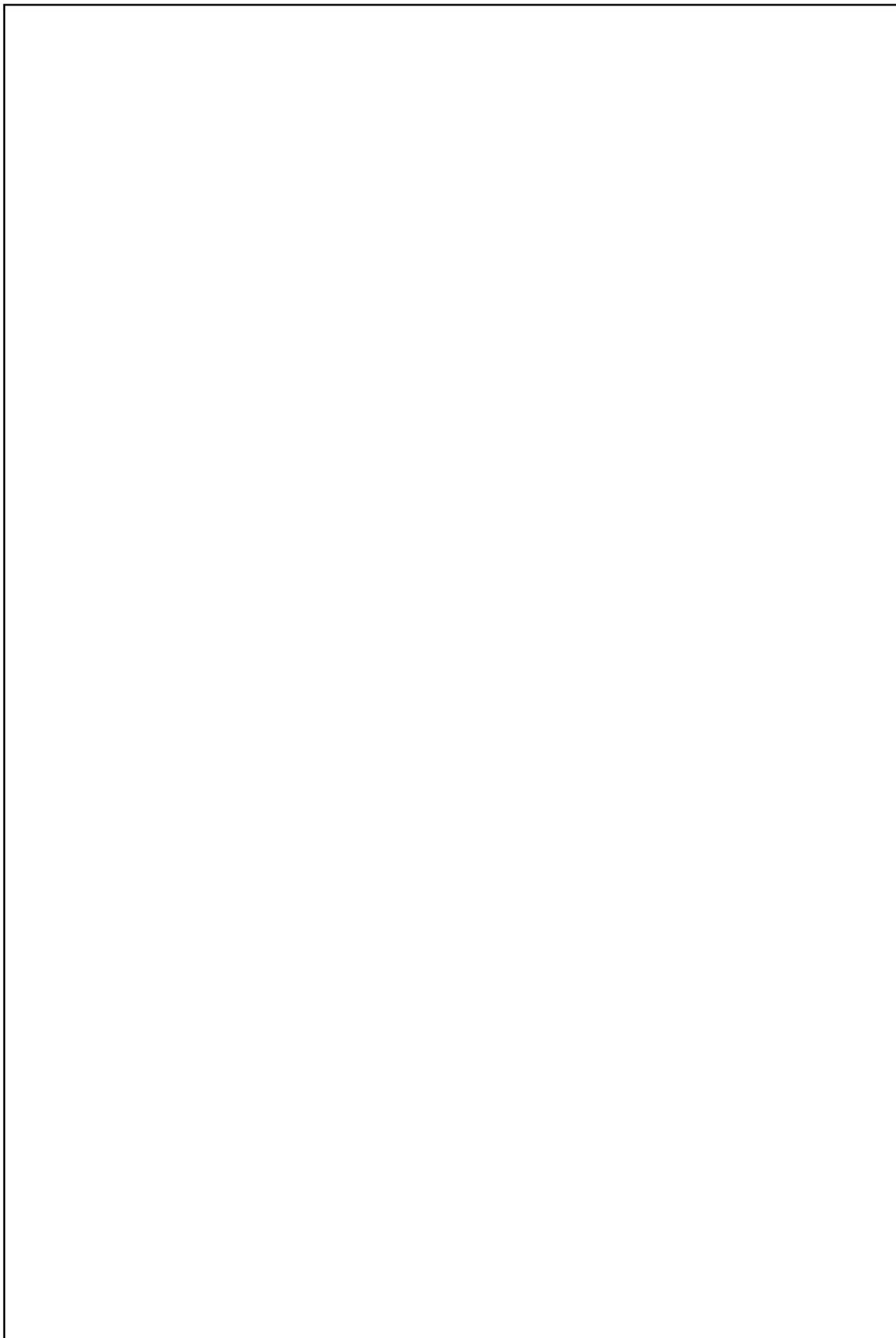
No texto 07 **A escolha de Paulo**, **Paulo** é o referente principal do conto e se encontra centrado no título. Ele é reiterado na narrativa através de cinco repetições do nome escolhido para designar esse referente, observadas nas linhas 01, 04, 09 e 25. É também reiterado pela substituição pelo termo “menino” na linha 01 e pela substituição pelas caracterizações situacionais “a pessoa mais quieta de sua rua” na linha 02 e “esse menino tão quieto” na linha 17.

No texto 08 **A rainha que não podia ter filhos**, tem o referente principal introduzido na linha 02 com o nome de Sara. Esse referente é retomado através da substituição pelo termo “a rainha” no título, que, por sua vez, aparece no conto quatro vezes também reiterando o referente nas linhas 05, 10, 11 e 24. Na linha 18 do texto o personagem principal é reiterado através da caracterização situacional “a rainha obediente” na linha 18.

No texto 09 **O menino Gabriel**, tem como personagem desencadeador da narrativa, **Gabriel**, identificado no título do texto. A reiteração desse personagem acontece por uma ocorrência de repetição desse mesmo nome na linha 19. Outra forma utilizada para reiterar esse referente no texto foi pela substituição pelo termo “menino” no título e pelas repetições desse mesmo termo nas linhas 01 e 14 e pelo termo “escritor” na linha 15. A reiteração do referente continua através da substituição pelas caracterizações situacionais “essa criança alegre” na linha 02 e “essa pessoa que escreve para o povo com amor”.

No texto 10 **O presente de Jade**, o referente principal é a personagem **Bianca**, identificado na linha 01 do conto. Tal personagem é reiterado no texto por sete repetições do nome Bianca. Em seguida essa personagem é retomada no texto pela substituição do nome por caracterizações situacionais “o presente

de Jade” na no título do texto, “a gata mais sapeca das redondezas” na linha 02 e “a gata” nas linhas 01. Esta última caracterização apresenta duas repetições nas linhas 15 e 21 retomando o referente Bianca.

**ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the title. It is intended for the content of the data collection instrument.



## ANEXO C – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Os textos foram digitados preservando a escrita original de cada aluno.

### TEXTO 01

---

Chegou o dia de José

1. Era uma vez, um senhor já de idade, que gostava
2. de pintar retratos de crianças. Mas ele não chamava
3. uma criança, olhava para ela e depois pintava, ele
4. simplesmente inventava. Quando ele saía de casa ou
5. olhava pela janela de manhã, cedo, estava sempre ali,
6. um grupo de crianças brincando e se divertindo
7. na frente de sua casa; e sabe como ele inventava
8. os quadros e retratos: Ele observa bem duas ou três
9. crianças, anotava os detalhes e depois de algumas horas,
10. Já estava pronto, um novo quadro.
11. Um dia esse senhor de cabelos brancos estava pintando outro quadro
12. quando se depara com uma pessoa parada na
13. porta de lhe observando; então a pessoa lhe falou:
14. – Vamos; está na sua hora de ir!
15. José perguntou:
16. – Ir para onde?
17. A pessoa respondeu:
18. Para o “céu”! Vamos estou com pressa
19. O velho falou sério:
20. Fale para o senhor todo poderoso que só terminarei
21. este quadro, depois irei com você.
22. Então o anjo da morte voltou para o céu e falou para
23. o senhor todo poderoso:
24. – Pai amado: - Espere até que esse homem possa terminar sua obra.
25. –Ele é um grande artista. Trabalha fazendo para o bem na terra.
26. – O todo poderoso falou:– Não podemos esperar.
27. Mandé ele ajeitar seu material de pintura, e o traga até mim.
28. E assim a morte fez. Chegou na casa do senhor e perguntou:
29. – Já terminou sua obra?
30. O senhor respondeu:
31. Não. Pois foi pouco tempo que você me deu para
32. terminar.
34. Então a morte falou:
35. Pegue todo o seu material, você terminará lá
35. no céu.

36. E assim o senhor fez, arrumou seu material e  
37. foi com a morte. Ao chegar lá, falou com o todo  
38. poderoso, conversaram um pouco e depois o senhor quis  
39. mostrar sua obra, quando o todo poderoso olhou  
40. para a sua obra falou:  
41. – É uma bela criança.  
42. O senhor respondeu:  
43. – Sim, mas ainda não terminei, pesso ao senhor todo poderoso  
44. que me deixe terminar. Só preciso de um lugar calmo  
45. O todo poderoso falou:  
46. Já fiz isso, ali está tudo o que você precisa;  
47. e também uma janela para observar todas as crianças  
48. e ganhar inspiração.  
49. esse senhor não sabia que todas as crianças que  
50. ele pintava, Deus as transformava em gente; e por isso  
51. que nós existimos, com toda a nossa perfeição.

## TEXTO 02

---

### Um sonho real

1. Era uma vez uma menina que se chamava  
2. Alice. Ela era uma menina feliz apesar da simplicidade  
3. Ela morava em um vilarejo muito distante da cidade. Alice era  
4. uma menina de bom coração o pouco que ela tinha  
5. ela dividia com outras pessoas. Ela morava  
6. com sua mãe e os seus dois irmãos que eram Ge  
7. meos eles se chamavam Alexandre e Alexandra. E  
8. sua mãe se chamava Aparecida. A mãe de  
9. Alice era viúva de dois maridos. Ela trabalhava  
10. muito para criar seus filhos. Alice fazia de tudo  
11. para que sua família ficasse mais feliz por que apesar  
12. da dificuldade sua família era muito feliz.  
13. Mas Alice tinha um sonho. Ela queria ser cantora  
14. para ajudar sua família e para ela realizar os  
15. seus sonhos. Um dia Alice sonhou que cantava  
16. em uma banda. Quando ela acordou. Ela  
17. falou com sua mãe:  
18. - Mãe eu tive um sonho muito real.  
19. - O que você sonhou filha?  
20. - Sonhei que era a cantora mais famosa do Piauí  
21. disse a pobre sonhadora para a mãe dela.  
22. - Mas você quer mesmo investir na sua carreira artística?  
23. - Sim mãe é o que eu mais quero!

24. – Então tá!
25. Poucos dias depois o irmão dela ficou doente.
26. Eles tiveram que ir para a cidade porque
27. seu irmão precisava fazer um tratamento.
28. Ao chegar a cidade Alice viu uma Banda só
29. tocando. eles não tinham vocalista
30. e tava liberada as inscrições para vocalista. Quando
31. ela viu fez a sua inscrição e em duas
32. semanas ela foi chamada para uma audição em gravadora muito famosa
33. chamada “musical TOP” quando eles
34. ouvirão a voz da menina ficarão impressionados.
35. Alice virou uma *cantora*
36. muito famosa. Ela ficou muito
37. feliz.

### TEXTO 03

---

#### A menina triste

1. Era uma vez uma menina que morava no
  2. Piauí. Ela se chamava Maria ela foi morar em
  3. São Paulo. ela era muito triste porque o pai dela
  4. estava no mundo da bebida e a mãe dela morava
  5. sozinha com ela. Quando ela voltou para o Piauí
  6. ela viu e reconheceu O pai dela
  7. e ele chamou a mãe dela
  8. A menina ficou tão feliz que encontrou
  9. O Pai dela. a mãe dela disse você quer ficar
  10. com mim. o Pai da Maria ficou tão feliz que
  11. voltou para a mãe dela e seio e ele foi arrumar
  12. as roupas dele para levar a roupa para
  13. a casa da menina.
  14. A mãe estava usando um aumôço
  15. Para ele porque ele estava com muita fome
  16. Maria fez uma carta para o pai dela
  17. ela disse que está muito feliz por que
  18. ele voltou para casa. O Pai
  19. disse Que estava muito feliz Por que sua mãe
  20. deixou ele ficar morando na
  21. casa. A menina contente por que sua família estava unida agradeceu a Deus.
  22. agora ficarão felizes para sempre.
-

## TEXTO 04

---

### O cachorro

1. Certo dia um menino chamado Melk estava
2. indo até uma mercearia quando chegou
3. lá pediu a dona da mercearia 10 centavos
4. de balinha quando voutou, voutou correndo
5. e um cachorro estava Souto e mordeu
6. o menino. Muitas pessoas foram ajuda
7. o garoto. melk rolava de dor no chão
8. levaram ele para o hospital. estava com muito
9. medo. Mas a mãe chamada Clenilda
10. Acalmol o garoto, logo, logo -esse garoto esperto vai esta
11. bem, correndo na rua.
12. no outro dia aconteceu outra
13. coisa o primo do Melk chamado
14. Joãozinho empurrou ele de um
15. lugar auto mas o pai dele era forte e conseguiu
16. salvar ele por que Melk tinha se
17. agarrado no galho da arvore
18. o pai do Melk deu uma bronca
19. em Joãozinho. E voltarm para
20. casa. hoje Melk mora no Jacinta Andrade
21. feliz com a família. Nunca deixou de ser o Melk danado.

## TEXTO 05

---

### Maria e o passarinho

1. um dia Maria saiu para ir a praça
2. mas no caminho viu um passarinho com a
3. aza machucada. Esa mosa que nunca teve bicho de criasão
4. levou para casa o bichinho que não conseguia
5. nem mover a aza. Aos poucos ia melhorando
6. um dia insolarado um gato de rua
7. viu o passarinho o gato pulou o muro deu
8. um sauto na arvore pulou na cama
9. estava prestes a comer o passarinho quando
10. sail voando. Maria entrou e espusou
11. u gato do quarto e ficou com muita
12. raiva do gato de rua mas sua raiva foi
13. toda para o espaço quando ela viu o passarinho voando
14. Maria ia levar ele
15. para um lugar muito bonito chamado a natureza

16. o pasaro não tinha medo por que ia sua salvadora
17. E la o pasaro foi solto e viveu feliz para sempre

#### TEXTO 06

---

##### O menino inteligente

1. Era uma vez um menino que se chamava João
2. Ele era muito inteligente, mais tinha um problema, João se achava
3. um menino inteligente demais por isso que ficava chamando os outros
4. meninos de burro por isso não tinha nenhum amigo
5. um dia ele começou a ouvir uma voz
6. alguém estava pedindo ajuda
7. o grito foi tão auto que
8. João se assutou e
9. caiu no buraco também. João desmaiô.
10. Quando acordou ele estava todo rala-
11. do. e ele e o menino ficaram amigos mais não sabiam como iam sair
12. do Buraco, até que veio uma fada madrinha. João disse a ela
13. – fada madria meder uma ajuda eu quero sair desse
14. Buraco por favor faça alguma coisa. A fada madrinha
15. Disse – eu faço só ser prometer não chamar ninguém
16. de burro e nem ficar ser achando inteligente mais os outros.
17. o burro está sendo você. João disse – tá bom
18. em tão a fada vez uma magia e desapareceu logo
19. depois da magia apareceu 4 alunos da sala dele
20. então os meninos pegarão um galho de uma arvore bem grande
21. e ajudaram eles a sairem. Depois João
22. pediu desculpas e obrigado a todos
23. João parou de chamar os outros meninos de Burro
24. depois desse dia o arrependido João passou a ter muitos amigos.

#### TEXTO 07

---

##### A escolha de Paulo

1. Era uma vez, um menino chamado Paulo, ele era
2. a pessoa mais quieta de sua rua.
3. ele gostava muito de cantar
4. Paulo gostava de cantar numa igreja perto
5. da sua casa, mas a sua mãe chamado Maria não
6. sabia disso, ele não contava porque achava que ela
7. iria le proibir de cantar.
8. um dia estava na igreja e encontrou sua

9. amiga Carla. Ele resolveu cantar pra ela, então Paulo le pediu
10. sua opinião e ela disse:
11. –Eu acho que você deve contar imediatamente para sua mãe.
12. antes que seja tarde demais
13. –Eu sei disso, mas se eu contar ela vai me
14. tirar do coral da igreja. Isso é que eu mais mais gosto do minha vida.
15. \_eu acho que não você esta exagerando, sua mãe não vai te proibi
16. disse sua amiga.
17. Então no dia seguinte, esse menino tão quieto resolveu tomar coragem
18. para contar para sua mãe, quando ele chegou em casa cha-
19. mou a sua mãe e disse:
20. –mãe eu preciso te dizer uma coisa,
21. eu estou cantando na igreja.
22. –o que você disse?
23. que canto na igreja um bom tempo, como a senhora não gosta de igreja eu não disse nada
24. Paulo explicou o seu desejo de querer continuar participando do coral
- 25 Mas sua destruiu seu sonho. –Nós vamos ter que se mudar desse bairro Paulo.
- 26 E eu não posso te trazer para treinar no coral.

#### TEXTO 08

---

##### A rainha

1. era uma vez a rainha Sara
2. que morava em um reino encantando
3. a sua maior tristeza era o fato de não
4. poder ter filhos
5. um dia a rainha estava passeando
- 6.no jardim do palácio quando apareceu
7. um passarinho e disse:
8. – quando chegar a primavera
9. você Dará a luz como você sabe não vou falar agora
10. e a rainha passou dias esperando
11. ate que chegou a primavera a rainha
12. engravidou e deu a luz mais ela não
13. sabia que ela ia ter gêmeos foi quando veio as
14. crianças. era uma garota e um garoto.
15. o passarinho apareceu de novo e
16. disse:
17. você botara o nome das crianças
18. de Vitória e Carlos. a rainha obediente
19. botou por que você me ajudou a realizar meu sonho
20. mas disse o pássaro:

21. –não foi eu que fiz você dar a luz
22. foi Jesus e você tem que agradecer a ele
23. thau.
24. o rei e a rainha ficaram muito
25. felizes por que o sonho deles se realizou.

#### TEXTO 09

---

##### O menino Gabriel

1. Era uma vez um menino que gostava de
2. ler. Um dia esse menino sonhador viajou para passar as férias
3. quando voltou, voltou gostando mais ainda
4. de livros. Todos os dias lia em casa e na biblioteca da escola.
5. um dia ele começou a conversar com sua professora
6. ela falou que seus colegas admiravam ele. Ela também
7. disse que ele era o aluno mais inteligente que conhecia.
8. ele lia de todos os tipos de livros
9. – Ah, eu não sabia que ler era tão importa-
10. nte. . – você está fazendo algo muito bom para a sua vida
11. –já, já vai descobrir que lendo você
12. terá um futuro brilhante
13. Depois dessa conversa ele pensava muito em seu futuro.
14. o menino quando cresceu virou
15. o escritor que todos achavam que ele iria ser. e assim ele viveu uma
16. vida legau, ele conheceu um menina
17. chamada Maria e eles ficaram amigos
18. e um dia ela falou.
19. – Gabriel como que você gostou tanto
20. de ler livros?
21. ele falou
22. – desde pequeno eu gostava
23. de ler livros e graças a uma professora eu aprendi a
24. gostar mais de ler e também escrever. e hoje posso ser conhecido como
25. essa pessoa que escreve para o povo com amor.

#### TEXTO 10

---

##### O presente de Jade

1. Bianca é a gata de Jade. ela tinha sido um presente de seu pai
2. a sua dona amava muito ela, mas tinha uma preocupação
3. por que ela era a gata mais sapeca das redondezas
4. fugia de casa sem sua dona saber, uma vez
5. ela saiu de casa para rua
6. por sorte ela escapou de um grande

7. acidente. o carro quase atropelou Bianca, em
8. Bianca já sem querer
9. comeu veneno de rato.
10. mais dessa vez está sendo diferente,
11. . Bianca saiu de casa e nada de Bianca voltar.
12. A dona então está pensativa – onde a Bianca
13. se meteu dessa vez ficou tão preocupada que
14. não pensou duas vezes saiu para procurar
15. a gata. procurou ela o dia todo e quando
16. anoiteceu, Bianca apareceu e sua dona tomou uma
17. providencia. pegou um sininho aqueles que a
18. vaca usa para seu dono encontra elas. ela amarrou no
19. pescoço de Bianca. E disse: - agora sim Bianca nunca mais
20. vai se perder e assim toda vez que Bianca
21. saia de casa sua dona achava a gata mais rápido.