

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROP)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JOELMA PEREIRA DE SOUSA**

**A COESÃO REFERENCIAL NA PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS POR  
ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE OEIRAS(PI)**

**TERESINA (PI)  
2020**

**JOELMA PEREIRA DE SOUSA**

**A COESÃO REFERENCIAL NA PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS POR  
ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE OEIRAS (PI)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

Co-orientadora: Prof. Dra. Shirlei Marly Alves

**TERESINA (PI)**

**2020**

S725c Sousa, Joelma Pereira de.  
A coesão referencial na produção de memórias literárias por alunos do 7º ano de uma escola pública estadual de Oeiras (PI) / Joelma Pereira de Sousa. – 2020.  
146 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras, *Campus Poeta Torquato Neto*, Teresina, 2020.  
“Orientadora Profª. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.”  
“Co-orientadora Profª. Dra. Shirlei Marly Alves.”

1. Linguística textual. 2. Texto. 3. Coesão referencial.  
4. Referenciação. 5. Memórias literárias. I. Título.

CDD: 469.02



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### TERMO DE APROVAÇÃO

**JOELMA PEREIRA DE SOUSA**

**“A COESÃO REFERENCIAL NA PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS POR ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE OEIRAS (PI):**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 09 horas, do dia 21 de outubro de 2020, via Google Meet, 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**.

*Barbara Olimpia Ramos de Melo*

Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)  
(Orientadora)

*Giselda dos Santos Costa*

Profa. Dra. Giselda dos Santos Costa (UESPI)  
(1ª examinadora)

*Nize Paraguaçu Martins*

Profa. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguaçu Martins (UESPI)  
(2ª examinadora)

*Shirlei Marly Alves*

Profa. Dra. Shirlei Marly Alves -UESPI  
(Suplente)

Visto da coordenação

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI  
Matrícula nº 12882-8 - Portaria UESPI nº 1005

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Dedico este trabalho a minha família, por ser o alicerce principal de meus valores e princípios, pelo apoio incondicional e pela imensa contribuição em minha formação humana e escolar, mesmo em meio a tantas adversidades.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha fortaleza, meu ponto de equilíbrio de todos os dias, por me ajudar a superar os diversos obstáculos encontrados sobretudo durante essa trajetória e seguir em frente.

A minha orientadora, Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo, pelas brilhantes considerações e pelo esforço e interesse em auxiliar-me. Suas dicas e correções foram imprescindíveis para a conclusão dessa grande jornada.

A minha co-orientadora, Dra. Shirlei Marly Alves, por seu apoio e especial atenção nas revisões e nas sugestões. Sua parceria foi fundamental para o direcionamento e conclusão deste trabalho.

À coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Stela Maria Viana Lima Brito por acolher de forma tão carinhosa e maternal a todos os discentes, ajudando-nos a superar as muitas barreiras encontradas neste percurso.

Ao corpo docente do PROFLETRAS pelas valiosas contribuições em mais uma etapa de minha formação, em especial ao Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto, pelo incentivo e pela orientação nos primeiros passos da pesquisa científica que foram essenciais para a construção deste trabalho.

A turma 5 de mestrandos do PROFLETRAS por todo o companheirismo, amizade e solidariedade que foram experimentados nesses dois anos de convivência. Nossa união me levou à crença de que boas pessoas existem e do quanto tive sorte de estar ao lado de amigos tão maravilhosos!

Agradeço com especial carinho, respeito e admiração aos amigos “mestrandos sem teto” (Arly, Gerson, Patrícia, Marlange, Rosa e Ana Paula), que unidos por um sentimento fraterno, dividiram comigo seus conhecimentos, suas vidas e uma quitinete. Laços eternos de amizade se formaram desde o nosso primeiro encontro, quando éramos apenas rostos desconhecidos em busca do saber.

A minha amiga Eulenicé Mineiro pela parceria e apoio em muitos momentos de angústia.

A minha filha Lígia Maria, minha joia rara, que soube compreender com muita maturidade as minhas ausências.

Aos meus pais, Maria do Socorro Pereira de Sousa e José de Sousa, que embora a quase ausência de instrução escolar, sabiamente perceberam que deveriam

oportunizar aos cinco filhos uma educação formal, único meio para que tivéssemos uma vida mais digna, sem tantas privações e dificuldades às quais foram submetidos na juventude. Sou-lhes grata por serem o alicerce principal de meus valores e princípios.

Aos meus irmãos Edgar, Maria de Lourdes, Maria Tereza e José Espedito, que têm acompanhado de perto meu traçado enquanto estudante e enaltecido substancialmente a minha força para continuar.

Às estimadas sobrinhas Ingrid Suellen e Alana Gabriela, duas preciosidades em nossas vidas.

Aos meus padrinhos Jerônimo e Ana, presenças constantes em minha caminhada.

A todos os meus familiares, em especial à minha querida tia Maria das Dores que sempre me acolheu e apoiou com um carinho imensurável e extremamente valoroso para mim, em todas as etapas da minha vida.

Aos meus verdadeiros amigos que sempre valorizam minhas conquistas.

Aos meus queridos alunos do 7º Ano que participaram do processo e desenvolvimento desta pesquisa, bem como ao grupo gestor da escola que foi campo da pesquisa, em especial à diretora Rita de Cássia Marques Bueno, pela disponibilidade e apoio constantes.

À Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), por me oportunizar o afastamento para cursar o mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela crença e pelo financiamento dessa proposta.

Enfim, a todos que, de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho, deixo os meus mais legítimos agradecimentos!

*Uma palavra solta, uma frase isolada são um peixe fora d'água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, para qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre. E como pode o peixe vivo viver fora da água fria? (Marcos Bagno)*

## RESUMO

Este trabalho contempla o estudo do texto, discutindo as questões de coesão referencial numa abordagem voltada para o ensino fundamental. Isso, após constatada a dificuldade de alunos do 7º ano em empregar adequadamente os mecanismos de coesão textual para interligar os vários segmentos do texto, dando-lhe unidade de sentido ou unidade temática. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar o desempenho de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em relação à construção da coesão referencial em textos do gênero memórias literárias. Sob a perspectiva da Linguística Textual, a pesquisa se fundamenta nos trabalhos de Bentes (2004) Antunes (2005 e 2010), Marcuschi (2008), Koch (2010; 2014), Fávero e Koch (2005), Koch e Elias (2018) Cavalcante (2017), Mondada (2005) dentre outros, além de considerações trazidas pelos PCNs e pela BNCC. Coletamos os dados em textos do gênero memórias literárias produzidos por alunos do 7º ano de uma escola pública estadual de Oeiras-PI, sujeitos colaboradores desta pesquisa. Buscamos mostrar como retomam os referentes textuais e que recursos utilizam na intenção de manter o fio discursivo. Dessa forma, descrevemos a ocorrência da coesão nos textos produzidos pelos discentes, nos voltando aos mecanismos da referenciação, e apontamos as dificuldades destes alunos ao empregar os referidos mecanismos. Constatamos, a partir desta investigação, que os alunos utilizam principalmente o mecanismo da coesão referencial por substituição pronominal, e usam sobretudo os pronomes pessoais de 3ª pessoa para retomar o objeto de discurso, motivados pela constância desse recurso na oralidade. Verificamos ainda que o uso inadequado da repetição do mesmo item lexical é um dos fatores que prejudicam a progressão textual. Nesse sentido, elaboramos uma proposta de intervenção com vistas a contribuir com a superação de problemas dos discentes ao interligarem as partes constitutivas de um texto e a diversificarem o uso de recursos coesivos, no intuito de levá-los a construir textos mais coerentes. A referida proposta consiste em uma sequência didática organizada em quatro momentos e, de modo geral, visa ao aprimoramento da produção de texto do aluno, como também pretende contribuir com o ensino da língua portuguesa, fazendo-o aprazível, efetivo e significativo.

**Palavras-chave:** Linguística Textual. Texto. Coesão Referencial. Referenciação. Memórias Literárias.

## ABSTRACT

This work contemplates the studying of the text discoursing the questions of referential cohesion, in an approach focused on elementary education, after evidencing the difficulty of 7th year students in employ using the textual cohesion mechanisms to interconnect the several segments of the text , giving it unity of meaning or thematic unity. Thus, this research has as its general objective to evaluate the performance of 7th year students in relation to the construction of referential cohesion in texts of the genre literary memories. From the perspective of Textual Linguistics, the research is based on the works of Bentes (2004) Antunes (2005 and 2010), Marcuschi (2008), Koch (2010 and 2014), Fávero and Koch (2005), Koch and Elias (2018) Cavalcante (2017), Mondada (2005) among others, in addition to considerations brought by PCN and BNCC. We collected data in texts of the genre literary memories produced by students of the 7th year of a state public school in Oeiras-PI, collaborating subjects of this research. We seek showing how the textual referents and what resources they use in order to maintain the discursive thread. Thus, we describe the occurrence of cohesion in the texts produced by the students, turning to the mechanisms of referencing, and we point out their difficulties in employing such mechanisms. We verified from this investigation, that students mainly use the mechanism of referential cohesion by pronominal substitution, and above all use the personal pronouns of 3rd person to resume the object of speech, motivated by the constancy of this resource in orality. We verified also that the use inappropriate of the repetition of the some lexical item is one the factories that harms the textual progression. In this sense, we have prepared an intervention proposal with a view to contributing to overcoming students' problems by linking the constituent parts of a text and diversifying the use of cohesive resources, in order to lead them to build more texts that are coherent. The referred proposal consists of a didactic sequence organized in four moments and, in general, aims at improving the student's text production, as well as intends to contribute to the teaching of the Portuguese language, making it pleasant, effective and significant.

**Keywords:** Textual Linguistics. Text. Referential Cohesion. Referencing. Literary Memories.

## LISTA DE ESQUEMAS E FIGURAS

Esquema 1 — Critérios gerais da textualidade.....	20
Esquema 2 — Formas de coesão referencial.....	30
Esquema 3 — Referência pronominal.....	33
Esquema 4 — Processos referenciais.....	39
Esquema 5 — Esquema da sequência didática.....	86
Figura 1 — Representação do naufrágio do RMS Titanic.....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos.....	25
Quadro 2 — Objetivos da oficina 1: conhecendo o gênero memórias literárias.....	62
Quadro 3 — Objetivos da oficina 2: registrando minhas memórias.....	63
Quadro 4 — Objetivos da oficina 3: a tessitura da coesão referencial em textos de memórias literárias.....	64
Quadro 5 — Objetivos da oficina 4: viver para contar.....	64
Quadro 6 — Objetivos da oficina 5: lugares que moram na gente.....	65
Quadro 7 — Identificação dos textos e autores.....	70
Quadro 8 — Mecanismos de coesão referencial por substituição e recursos coesivos em textos analisados.....	78
Quadro 9 — Mecanismos de coesão referencial por reiteração e recursos coesivos em textos analisados.....	81
Quadro 10 — Aspectos tipológicos.....	87
Quadro 11 — Ficha de avaliação da produção inicial.....	97
Quadro 12 — Ficha de avaliação da produção final.....	113

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Mecanismos de coesão referencial.....	82
Tabela 2 — Mecanismos e recursos de coesão referencial.....	83

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Gosto pela atividade de escrita.....	66
Gráfico 2 — Importância de escrever bem.....	67
Gráfico 3 — Dificuldades para escrever um texto.....	68
Gráfico 4 — Possíveis causas das dificuldades ao escrever um texto.....	69

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 PANORAMA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL</b> .....	18
<b>1.1 Definições de Texto</b> .....	21
1.1.1 Textualidade: Coesão e Referenciação.....	23
1.1.1.1 A Coesão Referencial.....	26
1.1.1.2 Referência X Referenciação.....	35
<b>2 O TEXTO NA SALA DE AULA: O GÊNERO EM FOCO</b> .....	42
<b>2.1 Gêneros Textuais: Definições</b> .....	43
<b>2.2 Gêneros Textuais: Apropriação Pedagógica</b> .....	44
2.1.1 O Gênero Memórias Literárias: O Estado da Arte e Contribuições Teóricas....	50
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	58
<b>3.1 Caracterização da Pesquisa</b> .....	58
<b>3.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa</b> .....	59
<b>3.3 Corpus da Pesquisa</b> .....	61
<b>3.4 Procedimentos de Construção dos Dados</b> .....	62
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	66
<b>4.1 Dados Provenientes de Questionário</b> .....	66
<b>4.2 Dados Provenientes dos Textos dos Alunos</b> .....	69
<b>4.3 Proposta de Intervenção</b> .....	85
4.3.1 Apresentação da Sequência Didática.....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>APÊNDICES</b> .....	122
<b>ANEXOS</b> .....	128

## INTRODUÇÃO

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 atestam um desempenho insuficiente dos educandos no componente curricular de língua portuguesa. Apenas 1,62% dos estudantes da última série do ensino médio que fizeram os testes no Saeb 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo MEC.

Apesar de haver uma pequena evolução no ensino fundamental anos iniciais, grande parte dos alunos conclui a educação básica sem o conhecimento adequado para a etapa escolar e sem a desenvoltura necessária para a leitura e produção de textos. Visivelmente, os alunos apresentam muitas dificuldades de compreensão, interpretação e produção textual, motivo de grande preocupação e discussão entre os docentes.

Especificamente no tocante à produção textual, um dos fatores que contribuem para as dificuldades dos alunos é a pouca atenção dada às questões de coesão textual nas aulas de Língua Portuguesa. Não é incomum o professor justificar a frágil formulação do texto com “falta de coesão e coerência”, embora, muitas vezes, os alunos não tenham sido expostos a maiores esclarecimentos que os levem a compreender bem o problema e a buscar soluções.

Além disso, já se tornou comum apontar a atividade de produzir textos na escola como uma prática quase sempre mecânica e descolada dos usos sociais, não atendendo a um propósito comunicativo e interativo, visando apenas à obtenção de uma nota. Então, é recorrente a dificuldade dos discentes em elaborar um texto, como pode ser constatado anualmente em provas que exigem essa prática dos mesmos, a exemplo do Enem. A quantidade de alunos que zeram é enorme. Segundo o Inep, o Enem 2019 apresentou aumento do número de redações com resultado negativo em relação ao ano anterior. A última edição do exame teve 143.736 textos zerados contra 112.559 do Enem 2018. Nesse exame, a coesão textual está incluída entre as cinco competências que o aluno deve demonstrar ao escrever a redação, visto que, em se tratando de um texto do tipo argumentativo, os elos coesivos são indispensáveis à construção de sentidos e à progressão temática.

O foco de nosso estudo é a coesão referencial em redações do gênero memórias literárias produzidas por alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma

escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de Oeiras (PI). Tal especificidade se deu devido às dificuldades constatadas na escrita dos mesmos em interligar e/ou retomar adequadamente os elementos que dão continuidade de sentido ao texto<sup>1</sup>, como afirma Antunes (2005, p. 48): “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade”.

Supomos que a dificuldade em correlacionar os elementos que compõem o texto reside no fato de não haver o reconhecimento dos mecanismos coesivos utilizados para construir o sentido dos textos, vinculado ao fato de a atividade de escrita ser proposta quase sempre sem finalidades adequadas e claras para o educando. Além disso, a não reflexão sobre os erros cometidos na produção de um texto, a falta de propósitos e estratégias de construção por vezes dificultam o sucesso do aluno-autor.

Ao considerarmos a importância de redigir textos bem estruturados e com unidade de sentido, a constatação da falta de elementos coesivos ou do uso inadequado na redação dos alunos justifica o presente trabalho de pesquisa, pela necessidade de se estudarem os elementos referenciais na construção do texto produzido por alunos da Educação Básica. O ensino da língua reclama de práticas efetivas, significativas e contextualizadas para que o aprendiz da escrita possa produzir textos com proficiência, o que requer, entre outras tantas habilidades, o reconhecimento das funções dos elementos linguísticos que propiciam ao texto coesão e coerência.

A opção pelo gênero memórias literárias se deu por ser um texto que tem como ponto de partida experiências vividas pelo autor, contadas da forma como são lembradas no presente, o que pode facilitar e estimular a escrita, visto que o aluno tem à disposição um repertório de informações acessíveis no próprio cotidiano. Além disso, trata-se do gênero textual indicado para o 7º ano na *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*<sup>2</sup>, em que os alunos são levados a conhecer a história

---

<sup>1</sup> Como professora de língua portuguesa desta turma, pude perceber a grande resistência dos alunos em produzir textos escritos. Provavelmente um dos fatores que contribuem para essa resistência centraliza-se nas dificuldades em interligar as partes que compõem o texto, tornando-o um amontoado de frases soltas e desconexas. Além disso, chama a atenção o fato de utilizarem quase sempre a repetição para retomar o referente, por desconhecerem ou não saberem usar outros mecanismos de referenciação.

<sup>2</sup> A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas

do lugar onde vivem por meio do olhar de antigos moradores, valorizando essas experiências, descobrindo-as como parte de sua identidade, ampliando, assim, seus conhecimentos e suas possibilidades de participação social.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar o desempenho de uma turma composta por 16 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual da cidade de Oeiras (PI) em relação à construção da coesão referencial em textos do gênero memórias literárias, tendo como objetivos específicos: identificar mecanismos de coesão referencial em textos de alunos do 7º ano; apontar desvios no uso dos mecanismos de coesão referencial; e ainda identificar problemas nas relações de sentido instauradas pelos elementos de coesão referencial. A partir dos resultados desta pesquisa, elaboramos uma proposta de intervenção a fim de propor estratégias que minimizem as dificuldades em retomar os referentes e interligar os elementos textuais responsáveis pela construção do sentido global do texto.

Para embasar teoricamente a pesquisa, buscamos os estudos de Antunes (2005), Antunes (2010), Bentes (2004), Marcuschi (2008), Koch (2014), Fávero (2005), Koch; Elias (2018) Cavalcante (2017), Bakhtin (2012), dentre outros.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo de natureza interventiva, que foi realizada no contexto de uma escola pública estadual, situada no município de Oeiras-PI, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Quanto à fonte dos dados, trata-se de pesquisa documental, visto que os dados foram coletados nos textos dos alunos, com abordagem quanti-qualitativa. Quanto aos seus objetivos, classifica-se como descritiva por descrever e interpretar os fenômenos que determinam o objeto de estudo. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza experimental, pois partimos de materiais já elaborados por teóricos e pesquisadores que versam sobre a coesão textual e sobre o gênero memórias literárias.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, sendo que, inicialmente, apresentamos a introdução, seguida de uma abordagem sobre a Linguística Textual

---

em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos os estudantes, através do desenvolvimento de ações de formação para educadores por meio de materiais orientadores, cursos presenciais e a distância, ambiente virtual de aprendizagem e oferece recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Também promove a cada dois anos, um concurso de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O concurso é organizado em cinco categorias: poema, memórias literárias, crônica, documentário (inserido a partir de 2019) e artigo de opinião.

no primeiro capítulo, uma vez que a coesão é um dos critérios de textualização. Assim, a discussão teórica contempla, respectivamente, nas três seções em que está subdividido, as concepções de texto, a coesão referencial, além de considerações sobre referência e referenciação.

O segundo capítulo discorre sobre como o texto é abordado em sala de aula, pautado no ensino do gênero. Para tanto, trazemos algumas definições de gêneros textuais, ressaltando algumas características do gênero memórias literárias, através do levantamento do estado da arte e de outras contribuições teóricas. Recorreremos também aos documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC.

O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada neste estudo, destacando os aspectos teórico-metodológicos, os procedimentos de coleta de dados, e a caracterização dos sujeitos e do campo de pesquisa. O quarto capítulo trata da análise e discussão dos dados, apresenta também uma proposta de intervenção para a realidade observada, elaborada a partir dos achados nas análises dos textos. Por fim, trazemos as considerações finais explicitando as nossas constatações sobre o estudo realizado.

No capítulo a seguir, partindo dessa introdução, traçamos um panorama da Linguística Textual e passamos a examinar como este ramo da linguística vem contribuindo, desde o seu surgimento até a sua evolução, para o ensino da língua portuguesa, principalmente no que se refere à elaboração de textos, uma vez que o texto é o seu objeto de estudo.

## 1 PANORAMA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual começou a desenvolver-se na década de 1960 na Europa, especialmente na Alemanha, e tal desenvolvimento deve-se ao fato de as gramáticas da frase apresentarem lacunas por tomarem como objeto de estudo a palavra ou a frase, sem relacioná-las a um contexto situacional.

Essa vertente de estudos linguísticos se desenvolveu até chegar à forma que conhecemos hoje. Inicialmente, a Linguística Textual manifestava uma preocupação maior em analisar os aspectos interfrásticos na superfície do texto, como assinala Koch (2004, p. 3): “[...] a Linguística Textual teve como preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto”.

Na história da constituição do campo da Linguística de Texto, não houve um desenvolvimento homogêneo, conforme esclarece Marcuschi (1998 apud BENTES, 2004, p. 260): “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. Segundo o autor, de uma forma geral, é possível distinguir três momentos que abrangeram preocupações teóricas bastante diversas entre si.

Em um primeiro momento, o interesse predominante voltava-se para a *análise transfrástica*, ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase. De acordo com Koch (2004), essa primeira fase se ateve ao estudo dos mecanismos interfrásticos que fazem parte do sistema gramatical da língua.

Em um segundo momento, com a euforia provocada pelo sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, ou seja, a *construção de gramáticas textuais*. Segundo Marcuschi (1998), as gramáticas do texto introduziram, pela primeira vez, o texto como objeto de estudo da linguística, procurando estabelecer um sistema de regras finito e recorrente que seria partilhado por todos os usuários da língua. Tal sistema permitiria que os indivíduos identificassem se uma determinada sequência de frases constitui ou não um texto e se este é bem formado. Assim, nessa segunda fase, a competência linguística do falante é levada em consideração e, com base nisto, conclui-se que todos seriam

capazes de produzir textos inéditos, elaborar paráfrases e reconhecer os tipos textuais: narrativos, descritivos e dissertativos.

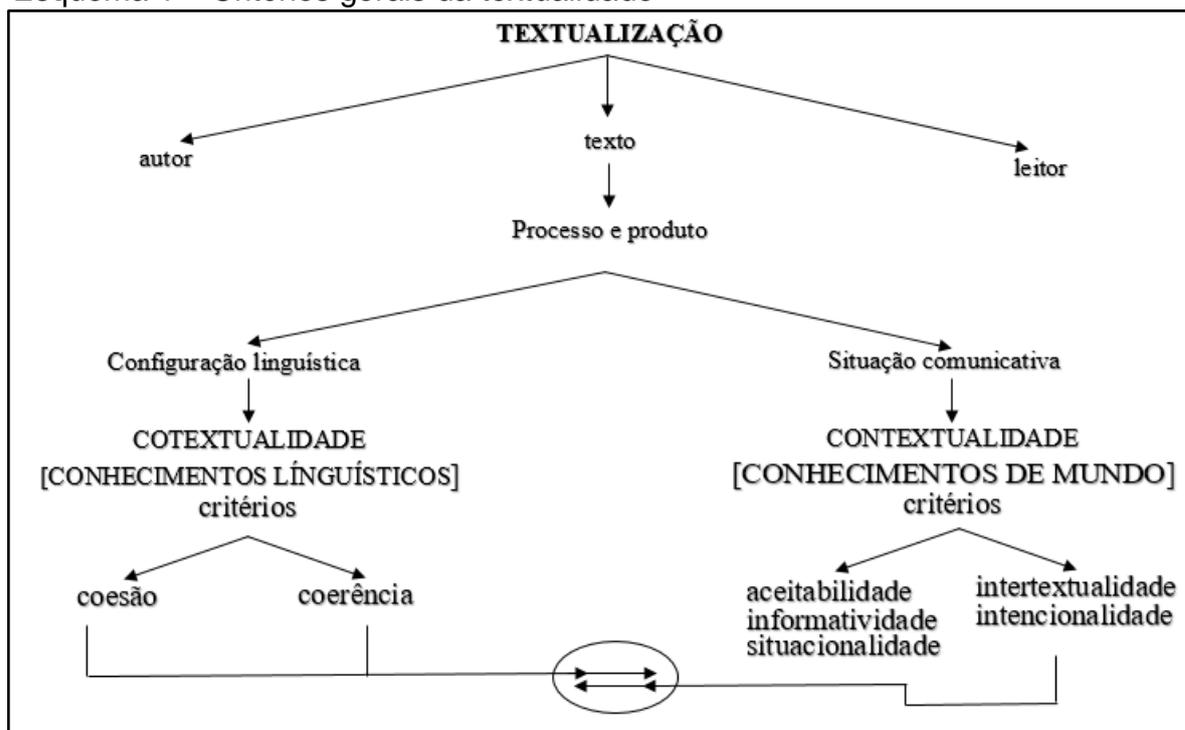
De acordo com Marcuschi (1998), o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas, em um terceiro momento. Parte-se, assim, para a elaboração de uma *teoria do texto*.

Conforme afirma o autor, no final da década de 1970, a competência textual deixa de ser o enfoque, passando a noção de textualidade a ser considerada, sendo também relevantes para a Linguística Textual o contexto, ou seja, o conjunto de condições externas à língua, e necessários para a produção, recepção e interpretação de texto, e também a interação entre o escritor e o leitor. Nessa fase, a língua é vista como um sistema real que ocorre em dados contextos de comunicação, e o texto passa a ser visto como um processo em construção. O objetivo dessa fase centraliza-se na análise e explicação do texto em funcionamento.

A partir de 1980 a Linguística Textual se apresenta consideravelmente fundamentada em princípios teóricos definidos, em que os aspectos exteriores ao texto também servem de investigação, tanto para explicar a produção, quanto para a interpretação do mesmo. Assim, parte-se do texto para o contexto, por entender que as condições externas ao texto contribuem significativamente para a recuperação de seu sentido.

Nesse sentido, Koch (2010) ressalta que a Linguística Textual toma como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem. Em razão disso, passou-se a pesquisar quais são os elementos da textualidade, que fazem com que um texto seja texto. Beaugrande e Dressler (1981) apontam sete fatores responsáveis pela construção da textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. São esses fatores que legitimam o texto, como pode ser observado no esquema 1 apresentado por Marscuchi (2008).

Esquema 1 – Critérios gerais da textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96).

No esquema 1, podemos constatar, inicialmente, os três pilares da textualidade: autor, texto e leitor, tríade considerada indispensável em qualquer atividade que se volta para a leitura e para a escrita. Verificamos ainda que são apresentados critérios da cotextualidade, em que são necessários os conhecimentos linguísticos e, critérios da contextualidade, em que os conhecimentos de mundo tornam-se imprescindíveis.

Mesmo acompanhando a reflexão sobre os sete princípios apresentados, consideramos algumas ressalvas importantes, a começar pelo teor estanque, uma vez que o trabalho com o texto prescinde que o mesmo esteja aberto a quaisquer outros fatores. Há se de advertir, ainda, que esses critérios não constituem princípios de formação textual, mas sim de produção de sentido, sobretudo porque a ausência de um ou outro não impossibilita a existência de um texto, pois o texto, quando considerado unidade, é uma unidade de sentido antes de qualquer coisa. (MARCUSCHI, 2008).

Por mais que nos dediquemos a aspectos linguísticos, centrados na coesão, partimos da concepção evidente de que eles não operam sozinhos no texto, e não encerram todas as potencialidades da textualização, pois a coesão é apenas um dos princípios necessários à construção de sentido do texto. É importante lembrar ainda

que embora as teorias do texto sejam fundamentadas em pressupostos básicos comuns, diferem muito umas das outras, conforme o enfoque predominante, como afirma Koch (1999).

No processo de evolução da Linguística Textual, além do interesse pelo modo de organização global dos textos, podemos ainda citar a importância de questões de caráter sociocognitivos, que envolvem a referenciação, a inferenciação, o acesso ao conhecimento prévio, o tratamento da oralidade e a sua relação com a escrita, o estudo dos gêneros textuais, etc. Nessa trajetória, percebemos que o texto torna-se o objeto particular de investigação da Linguística Textual, sendo considerado a unidade básica de manifestação da linguagem. Nesse sentido, exploramos, a seguir, algumas concepções sobre texto.

### **1.1 Definições de Texto**

O conceito de texto pode variar de acordo com o autor e a orientação teórica adotada, mas podemos concebê-lo como uma sequência de signos verbais sistematicamente ordenados, cujo início e cujo final são determinados de um modo mais ou menos explícito. Além disso, o texto deve ser concebido como uma atividade de interação, que leva em consideração os fatores externos a ele, como se confirma nos conceitos aqui apresentados. Para Fávero e Koch (2005, p. 26),

o texto consiste em qualquer passagem falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

A ideia defendida então é que o texto deve apresentar-se como uma unidade de sentido com intenção comunicativa definida, mantendo uma relação de interação com o leitor. Não importa a sua extensão, desde que este carregue em si uma significação, apresente critérios de textualidade e cumpra sua função social.

Nesse sentido, percebemos que o discurso apenas se realiza através de textos e estes só são assim denominados ao constituírem uma unidade significativa, caso contrário teremos o não-texto, que se caracteriza pela ausência de sentido. Daí a

importância dos elementos de textualidade que lhe conferem o significado global: a coesão e a coerência. Melo, Carvalho e Sousa (2016, p. 58) destacam que

atualmente, considera-se a noção de texto relacionada à de ação, interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentido dos textos.

De acordo com os autores, torna-se evidente que o texto deve cumprir sua função social e interacional, pois não faz sentido escrever algo que não será lido por ninguém. Afinal, o texto só se concretiza através da leitura. Além disso, para compreendermos adequadamente uma mensagem escrita, devemos levar em consideração as condições de produção, ou seja, os fatores externos ao texto.

Sobre o que foi mencionado, Bronckart (1999) apresenta a concepção de textos como atividades humanas, que estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Assim sendo, o surgimento de um tipo de texto relaciona-se com as motivações sociais e não somente com uma sequência verbal interligada linguisticamente. Bronckart (1999) apresenta ainda a distinção entre texto e discurso, ilustrada pela fórmula:

DISCURSO = Texto + Condições de produção

TEXTO = Discurso – condições de produção

Através desta fórmula, percebemos as dimensões de amplitude do discurso, uma vez que combina as propriedades textuais com as condições de produção e deveria somar-se um terceiro elemento, que é a interpretação do leitor, pois é sabido que o texto só se concretiza, ou se realiza através do leitor. É isso que garante ao leitor um papel essencial no tripé da textualidade: autor/ texto/ leitor.

Segundo as concepções de Koch (2014, p. 26), “o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”.

Torna-se evidente, então, que o texto ganhou uma definição mais ampla e completa a partir das considerações feitas pela Linguística Textual, deixando de ser apenas informações codificadas através de sinais gráficos e passando a assumir um propósito comunicativo, através da interação, intencionalidade e significação que se

manifesta em um determinado gênero e se constrói de acordo com critérios de textualidade.

É importante ressaltar que todas as concepções de texto aqui apresentadas nos levam a concebê-lo como o produto de uma atividade comunicativa interativa, que leva em consideração as condições de produção e possui um significado global que deve ser compartilhado pelo interlocutor. Devemos lembrar ainda que o texto manifesta-se também oralmente, pois o que parece é que ao abordar o assunto, imediatamente imaginamos a produção escrita, no entanto, muitos gêneros orais circulam na escola, como seminários e entrevistas e às vezes passam despercebidos ou não damos a devida importância. Outro aspecto que deve ser considerado é a presença de semioses não verbais na construção dos textos.

Contribuindo com as definições de texto apresentadas, Charolles (1989) ainda destaca que todo falante possui três capacidades textuais básicas, a saber: a) *capacidade formativa*, que lhe permite produzir, compreender e avaliar uma variedade de textos; b) *capacidade transformativa*, que lhe permite reformular ou resumir um texto e, c) *capacidade qualificativa*, que lhe confere a possibilidade de tipificar, com convergência, um texto dado.

As capacidades mencionadas parecem adequar-se mais ao nível da oralidade, porém sendo o falante dotado de tais capacidades, cabe à escola desenvolvê-las e transportá-las para a escrita, uma vez que é na escola que o aluno deve aprender a produzir textos que cumpram adequadamente a sua função comunicativa. Passemos a analisar alguns elementos da textualidade.

### 1.1.1 Textualidade: Coesão e Referenciação

A coesão, segundo Koch (2014), é um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido. Entretanto, Marcuschi (2008) afirma que a coesão superficial do texto não é necessária para a textualidade, uma vez que a coesão pode ser inferida a partir da coerência, mas isso dependerá em grande parte dos conhecimentos prévios do leitor e de sua capacidade de inferir, caso contrário, a ausência de elementos coesivos comprometerá bastante o sentido do texto.

Seguindo a orientação de Halliday e Hasan (1976), apud Marcuschi (2008) apontamos os cinco grandes mecanismos de coesão:

**1. Referência** – função pela qual um signo linguístico se relaciona a um objeto extralinguístico. Ela pode ser situacional ou exofórica e textual ou endofórica. A textual ou endofórica pode ser anafórica (quando o item de referência retoma um signo já expresso no texto), ou catafórica (quando o item de referência antecipa um signo ainda não expresso no texto. Há três tipos de referência: pessoal (pronomes pessoais e possessivos); demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar); comparativa (por via indireta, através de identidades ou similaridades).

**2. Substituição** – colocação de um item no lugar de outro(s) ou até de uma oração inteira. Pode ser nominal (feita por meio de pronomes pessoais, numerais, indefinidos, nomes genéricos como coisa, gente, pessoa) e verbal (o verbo “fazer” é substituto dos causativos, “ser” é substituto existencial).

**3. Elipse** – omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, ou seja, a substituição por zero. Pode ocorrer elipse de elementos nominais, verbais e oracionais.

**4. Conjunção** – tem natureza diferente das outras relações coesivas, por não se tratar simplesmente de uma relação anafórica. Os elementos conjuntivos são coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações específicas que se estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. Os principais tipos de elementos conjuntivos são: conjunções coordenativas e subordinativas; locuções conjuntivas, prepositivas; itens continuativos, como: então, daí, etc.

**5. Coesão lexical** – é obtida pela reiteração de itens lexicais idênticos ou que possuem o mesmo referente. Inclui-se aí o uso de nomes genéricos cuja função coesiva está no limite entre as coesões lexical e gramatical. Gramaticalmente, determinante + nome geral (a gente, a pessoa, o negócio) funcionam como itens de referência anafórica; lexicalmente, são membros superordenados (hiperônimos) agindo como sinônimos dos itens a eles subordinados (hipônimos).

De fato, observamos que, dos cinco mecanismos de coesão descritos por Halliday e Hasan (1976 apud KOCH, 2001, p. 19-20), três deles dizem respeito, de forma bastante direta, à referência e à anáfora: a referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), a substituição (nominal, verbal e frasal) e a coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos), o que nos faz inferir que boa parte

dos processos de coesão pode ser reinterpretada como sendo processos de referenciação.

Para se fazer a coesão é necessário ligar os termos em sequência, relacionando-os conceitualmente. É importante ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa pelas relações de reiteração, associação e conexão. Essas relações acontecem graças a vários procedimentos, que por sua vez, se desdobram em diferentes recursos, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 - A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos

<i>Relações Textuais</i> (Campo 1)	<i>Procedimentos</i> (Campo 1)	<i>Recursos</i> (Campo 3)		
<b>1. REITERAÇÃO</b>	<b>1.1. Repetição</b>	1.1.1. Paráfrase		
		1.1.2. Paralelismo		
		1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de unidades do léxico</li> <li>• de unidades da gramática</li> </ul>	
	<b>1.2. Substituição</b>	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronomes</li> <li>• advérbios</li> </ul>	
		1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinônimos</li> <li>• hiperônimos</li> <li>• caracterizadores situacionais</li> </ul>	
		1.2.3. Elipse	Retomada <ul style="list-style-type: none"> <li>• elipse</li> </ul>	
<b>2. ASSOCIAÇÃO</b>	<b>2.1. Seleção lexical</b>	Seleção de palavras semanticamente próximas		
<b>3. CONEXÃO</b>	<b>3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos</b>	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preposições</li> <li>• conjunções</li> <li>• advérbios</li> <li>• e respectivas locuções</li> </ul>	

		<b>parágrafos e blocos supraparagráficos</b>		
--	--	--	--	--

Fonte: Antunes (2005, p. 51).

Como apresentado no quadro 1, a coesão resulta de uma rede de relações que se criam no texto, chamadas de relações textuais, que ocorrem por reiteração, por associação e por conexão. Assim, de acordo com as relações textuais responsáveis pela coesão, apresentadas por Antunes (2005), a coesão referencial acontece pela relação de reiteração, em que os elementos do texto vão sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios, o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, como se um fio o perpassasse do início ao fim.

A seguir, trataremos de forma mais específica sobre o fenômeno da coesão referencial, que constitui o objeto de estudo deste trabalho, configurado textualmente no gênero memórias.

#### 1.1.1.1 A coesão referencial

A coesão referencial diz respeito às diversas formas de introdução e retomada, no texto, de novas entidades ou referentes e tem a função de estabelecer referência a alguma coisa necessária à sua interpretação. Koch (2002, p. 31) define coesão referencial como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.”

Importante mencionar que o referente se constrói e (re)constrói à medida em que o texto se desenvolve, contribuindo para a progressão e coerência textual, pois, como afirma Cavalcante (2017, p. 125), “os referentes passam a ser, assim, não uma entidade congelada que herdamos ou transferimos, mas uma instância de referencialidade constitutivamente indeterminada e efêmera”.

Na concepção de Fávero (2005), a coesão referencial pode ser obtida por substituição e por reiteração. A substituição se dá quando um componente é retomado

ou precedido por uma proforma. No caso da retomada, tem-se uma anáfora e, no caso de sucessão, uma catáfora.

Exemplos:

(1) Tenho um automóvel. Ele é verde.

Ele = proforma pronominal

função: pro-sintagma

(2) Mariana e Luís Paulo são irmãos. Ambos estudam inglês e francês.

Ambos = proforma numeral

função: pro-sintagma

Fávero (2005) observa sobre a substituição que somente os pronomes pessoais de terceira pessoa podem ser considerados proformas, ou seja, substitutos textuais; uma proforma pronominal só pode substituir anaforicamente um nome, se esse nome estiver na estrutura superficial, assim, é possível essa estrutura:

(3) Os pais de Pedro morreram. Ele os amava muito.

Mas, a estrutura seguinte não é possível

(4) Pedro é órfão. Ele os amava muito.

Contrariando o pensamento de Fávero (2005), Cavalcante (2003) nos mostra ser possível a construção (4) por se tratar de uma anáfora indireta com recategorização lexical implícita. A autora entende que “em geral, as anáforas indiretas, por introduzirem uma entidade nova no discurso, categorizam novos referentes, mas que a recategorização lexical também é possível quando ela se realiza implicitamente.

Ainda assim, Fávero (2005) admite que a construção analisada não é possível do ponto de vista sintático, mas cognitivamente sim, porque há uma estrutura inferencial que permite tal construção, a que a autora denomina de anáfora esquemática.

A reiteração é a repetição de expressões no texto. Dá-se por:

## 1. Repetição do mesmo item lexical

Exemplo:

(5) --- Diga trinta e três.

--- Trinta e três... trinta e três... trinta e três.

**2. Sinônimos** – embora não exista identidade semântica absoluta entre *cachorro* e *cão*, *casa* e *mansão*, segundo Fávero (2005 apud BERNADÉZ 1982, p.104), o importante é a identidade referencial, pois a sinonímia não é um problema puramente léxico, mas textual.

(6) A *criança* caiu e chorou. Também o *menino* não fica quieto!

**3. Hiperônimos e hipônimos** – ocorre quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação de todo-parte (hiperônimo); e quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação de parte-todo (hipônimos)

(7) Gosto muito de doces. Cocada, então, adoro. (hiperônimo)

(8) vimos o *carro* do ministro aproximar-se. Alguns minutos depois, o *veículo* estacionava adiante do Palácio do Governo. (hipônimo)

**4. Expressões nominais definidas** – quando há retomadas do mesmo fenômeno por formas diversas. Nesse tipo de reiteração deve ser ativado o conhecimento de mundo, bem como todo o contexto precisa ser levado em consideração.

(9) O cantor Sting tem lutado pela preservação da Amazônia. O *ex-líder da banda Police* chegou ontem ao Brasil. O *vocalista* chegou com o cacique Raoni, com quem escreveu um livro.

**5. Nomes genéricos** – nomes gerais, como: coisa, pessoa, negócio, fato, fenômeno.

(10) A multidão ouviu o ruído de *um motor*. Todos olharam para o alto e viram *a coisa* se aproximando.

Da mesma forma, Antunes (2005) também apresenta o recurso coesivo da substituição, subdividindo-a em substituição gramatical e substituição lexical. Nesse caso, a substituição gramatical faz o uso dos pronomes para assegurar a cadeia referencial do texto, os mesmos funcionam como elos entre seus diferentes segmentos, possibilitando a reiteração, a continuidade que o texto exige para ser coerente. Já a substituição lexical consiste em substituir uma unidade lexical por outra que lhe seja textualmente equivalente. Assim, podemos substituir uma palavra por seu sinônimo, por seu hiperônimo ou por caracterizadores situacionais.

Como podemos perceber, a noção de elemento de referência é bastante ampla, então concentramos nossa pesquisa na coesão referencial, apontando como se apresentam os recursos coesivos. Logo, como assinala Marcuschi (2008, p.111),

a referência endófora é um tipo de pronominalização textual e faz referência a entidades recobráveis no interior do texto. Neste conjunto temos dois subtipos: a anáfora que refere entidades já introduzidas e vem depois das expressões correferidas (ou não) a catáfora, que refere entidades projetivamente, de modo que sua ocorrência se dá antes da expressão correferida (ou não).

Podemos identificar a ocorrência anafórica e catafórica nos exemplos que seguem:

(11) *A casa era por aqui...*

Onde? Procuo-a e não acho. (anáfora)

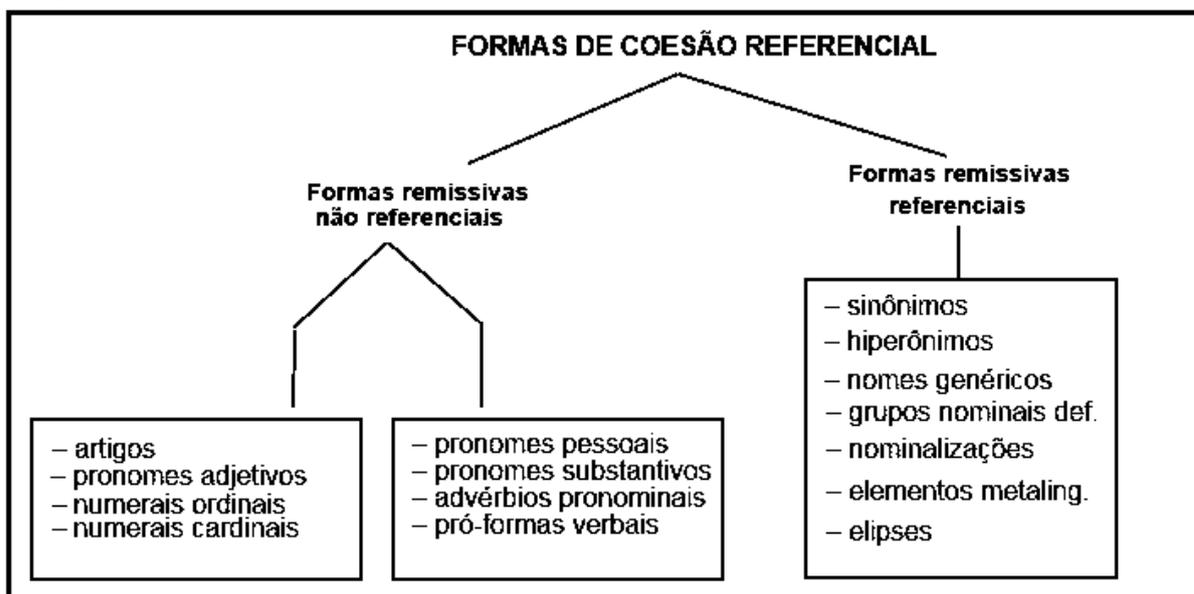
(12) *Muita e muita gente já a desejou. Algumas à tiveram. Ao longo da década de 80, ela deslumbrou o Brasil desfilando nas passarelas do Rio de Janeiro. Os anônimos que a desejaram, é natural, já a esqueceram. Ela se chama *Josette Armênia de Campos Rodrigues*. (catáfora)*

Observamos, portanto, que em (11) ocorre anáfora já que vem um nome em primeiro lugar, que será retomado pelo pronome. No exemplo (12) verificamos a ocorrência catafórica, uma vez que vem o pronome em primeiro lugar e depois o nome que, antecipadamente, ele substituiu.

Bentes (2004), admite que a anáfora, em geral, é um movimento de remissão mais comum, mais utilizado na construção da referência. Iniciar um texto cataforicamente é menos comum, apesar de ser um recurso argumentativo que começa a se fazer mais presente nos textos jornalísticos.

Para uma melhor organização das formas de coesão referencial, Marcuschi (2008), subdivide-as em duas categorias: as formas remissivas não referenciais e as formas remissivas referenciais. Cada categoria contém os recursos coesivos empregados para interligar as partes constituintes de texto, como verificamos no esquema 2.

Esquema 2 – Formas de Coesão Referencial



Fonte: Marcuschi (2008 p.109).

No esquema, as formas remissivas dizem respeito ao fato de uma forma remeter à outra, requisito preenchido pelas anáforas. No entanto, algumas dessas formas remissivas são referenciais e outras não. Isto se deve à natureza do elemento formal, que é usado para fazer a ligação anafórica e não ao seu funcionamento.

Nossa análise da coesão referencial nos textos dos alunos será feita com base nos elementos presentes no esquema 2, buscando verificar o uso ou não uso desses mecanismos de coesão.

De acordo com Marcuschi (2008), as formas remissivas referenciais tratam de itens lexicais plenos; já as formas remissivas não referenciais não têm autonomia referencial própria, como os artigos e os pronomes. Para Koch (2002), as formas remissivas podem ser de ordem gramatical ou lexical, e a autora ainda subdivide as formas gramaticais em presas ou livres. Segundo a autora, as formas remissivas gramaticais presas exercem a função dos determinantes da gramática estrutural e gerativa e seriam os artigos, os pronomes adjetivos e os numerais e as formas

remissivas gramaticais livres são os pronomes pessoais de 3ª pessoa, a elipse, os pronomes substantivos, os numerais, os advérbios pronominais e as proformas verbais.

De modo geral, os artigos definidos funcionam como anafóricos e os artigos indefinidos funcionam como catafóricos. É importante ressaltar que um referente introduzido por um artigo indefinido apenas pode ser retomado por artigo definido.

(13) Depois de algum tempo, aproximou-se de nós *um* desconhecido trajado de modo estranho. O desconhecido tirou do bolso do paletó um pequeno embrulho.

Sobre os pronomes adjetivos, Koch (2002) afirma que que eles exercem a “função-artigo”, e pode tratar-se de pronomes demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos ou relativos

(14) Hoje vamos falar sobre animais invertebrados. *Que* animais são esses?

Os numerais (cardinais e ordinais), assim como os pronomes adjetivos também exercem a função de artigo, quando acompanham um nome dentro de um sintagma nominal.

(15) Preciso de alguns alunos para ajudarem na pesquisa. *Dois* alunos procederão ao levantamento do corpus e *três* alunos farão uma resenha da literatura pertinente.

Notamos, assim, que as formas gramaticais remissivas presas realmente funcionam como determinantes dentro de um sintagma nominal.

Em relação às formas remissivas gramaticais livres, Koch (2002 p.38) afirma que “são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão a um ou mais constituintes do universo lexical. Encontram-se nesse segmento os pronomes pessoais de 3ª pessoa, a elipse, os pronomes substantivos, os numerais, os advérbios pronominais e as proformas verbais. De modo geral, esse grupo poderia ser denominado de pronomes ou proformas.

Aos pronomes pessoais de 3ª pessoa cabe fornecer aos leitores e ouvintes instruções de conexão entre o referente e o elemento com o qual é estabelecida uma relação. Sobre o uso dos pronomes, Antunes (2005, p. 92) observa que

quem usa esses pronomes deve estar atento para avaliar como fica a clareza do que é referido, quanto a ambiguidades ou imprecisões, um cuidado que implica, ao mesmo tempo, conhecer as normas de como se faz um texto. Precisa saber, concretamente, que não é em qualquer ponto do texto que cabe um pronome.

A afirmação de Antunes (2005) é bastante pertinente, uma vez que observamos com muita frequência o comprometimento da clareza textual decorrente do uso inadequado dos pronomes, sobretudo dos possessivos de 3ª pessoa, no momento de fazermos uma remissão a determinado elemento textual.

(16) O *juiz* condenou o réu a dez anos de prisão. *Ele* achou essa pena condizente com as circunstâncias do crime.

Quanto à elipse, a remissão é feita de forma nula.

(17) Os convidados chegaram atrasados. (Ø) Tinham errado o caminho.

Os pronomes substantivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos ou relativos), devem concordar em gênero e em número com o elemento de referência, embora também possam estabelecer referência a fragmentos de orações, orações ou até mesmo a um contexto anterior.

(18) Os candidatos foram convocados por edital. Os *mesmos* deverão apresentar-se munidos de documentos, até o dia 25.

(19) Antônio pensa que seu time vai ganhar o campeonato, mas eu não acredito *nisso*.

Podemos ainda fazer remissão ao elemento referencial através de numerais.

(20) Antônio, José e Pedro estudam desde pequenos. Os *três* pretendem formar-se em medicina.

Já os advérbios pronominais, ao fazerem referência a dois ou mais antecedentes possíveis, geralmente o mais próximo será tomado como referente.

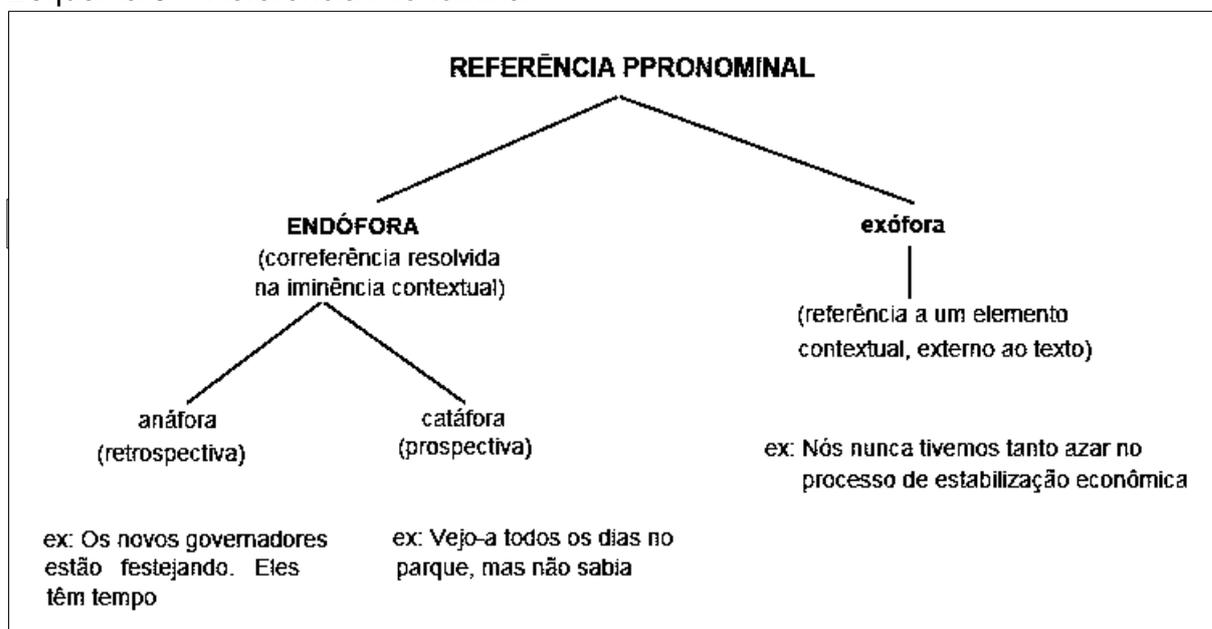
(21) Constituía a mobília da sala uma mesa, uma poltrona, um porta-chapéus e um *aparador*. *Ali* estava a carta que acabara de chegar.

Por fim, as formas verbais remissivas geralmente vêm acompanhadas de uma forma pronominal e limitam-se aos verbos “ser” e “fazer”.

(22) Lúcia corre todos os dias no parque. Patrícia *faz o mesmo*.

Quando a referência se faz com remissão a algum elemento de fora do texto é dita *exofórica/situacional*, já quando o elemento faz referência a componentes de dentro do texto, é chamada *endofórica/textual*. Quando o referente aparece antes do item coesivo ocorre a *anáfora*, quando aparece depois, ocorre a *catáfora*, como mostra o esquema 3:

Esquema 3 – Referência Pronominal



Fonte: Marcuschi (2008, p.110).

Assim, Marcuschi (2008) aponta que as pronominalizações são formas de substituir os referentes textuais sem nenhuma característica semântica do item substituído, o que o leva a classificar os pronomes como formas remissivas não referenciais.

Conforme o esquema 3, o autor estabelece que a referência pronominal se dá de forma exófora e endófora. A referência exofórica, diz respeito aos elementos

externos ao texto, mas que podem ser recuperáveis por aspectos cognitivos ou conhecimentos partilhados. Dessa forma, esse tipo de remissão depende do contexto, da interação entre o uso da linguagem e a situação desse uso, e geralmente é determinada pelos pronomes de 1ª e 2ª pessoas. Como no exemplo:

(23) Nós nunca tivemos tanto azar no processo de estabilização econômica.

No exemplo, a forma pronominal “Nós” faz referência a elementos externos ao texto, mas que podem ser recobrados cognitivamente pelo contexto.

Marcuschi (2008), trata a referência pronominal endofórica como um tipo de pronominalização textual em que se faz referência a entidades recobráveis na superfície do texto e subdivide-a em anáfora e catáfora.

Chamamos de anáfora a referência a um antecedente explícito na superfície do texto. A ocorrência da anáfora é mais comum em textos orais, pois na fala é mais difícil usar um pronome antes de pronunciar o referente. Conforme demonstra o exemplo:

(24) *Os novos governadores* estão festejando. *Eles* têm tempo.

A catáfora, ao contrário da anáfora, evoca uma entidade antes de introduzi-la, ou seja, o elemento pronominal será recuperado com um referente no decorrer do discurso. Como verificamos no exemplo seguinte, em que a forma pronominal “a” faz referência a um elemento textual que ainda irá surgir no texto.

(25) Vejo-a todos os dias no parque, mas não sabia.

Embora os textos costumem ter um grande número de formas pronominais, é importante não empregá-las de forma excessiva, o que compromete a progressão do texto. Devemos também evitar as ambiguidades criadas quando há várias possibilidades de referenciação.

Nesse sentido, Antunes (2005) afirma que a continuidade textual que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa pelas relações de reiteração confira a grafia deste nome, associação e conexão. Essas relações acontecem graças a vários

procedimentos, que se desdobram em diferentes recursos. Segundo a ideia apresentada por Antunes, a anáfora e a catáfora seriam procedimentos de reiteração, através da substituição gramatical.

Além disso, em relação à análise linguística/semiótica, a BNCC (p.171, 173 ) aponta algumas habilidades que devem ser desenvolvidas por alunos de 6º e 7º anos no diz respeito à coesão referencial, a saber

reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos –pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.

Essas considerações trazidas pela BNCC, evidenciam que é extremamente importante reconhecer os recursos de coesão referencial e utilizá-los adequadamente para construir o sentido do texto e promover a continuidade de ideias. Ao escolher os recursos linguísticos a serem empregados no texto, como expressões nominais, antecipações, substituições ou elipses, imediatamente apontamos indícios de um ponto de vista que será defendido no discurso.

#### 1.1.1.2 Referência X Referenciação

Para adentrarmos no estudo da referência X referenciação, partiremos da visão apontada por Lima (2007), que compara o conceito de referência na perspectiva tradicional e moderna. Para a autora, tradicionalmente, a definição de referência pauta-se numa relação direta com o mundo real, enquanto que numa visão moderna, essa perfeita relação passa a ser questionada por estudiosos da área, que passam a defender a concepção de linguagem como ação intersubjetiva, pois os referentes devem ser construídos no discurso. Assim, o termo referência é substituído por referenciação, como sugere Mondada e Dubois (2003)

De acordo com o exposto por Lima (2007), o termo referência está inserido em uma visão de língua muito distinta do que hoje se tem do conceito de referenciação. A referência vê a representação das coisas como um reflexo perfeito, em que a

correspondência entre as palavras e as coisas é a cópia fiel do real. Nessa visão, há uma perfeita correspondência entre as palavras e seu significado, este está pronto e é inerente àquelas. Segundo Travaglia (2009, p. 22), o conceito de referência está inserido em

um sistema de funcionamento interno da língua que vê o indivíduo falante afastado do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda, segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social.

Dessa forma, não há interação entre autor e leitor, os sentidos estão prontos e são imutáveis, cabe ao interlocutor, apenas, aceitar a mensagem pronta. Na referência, os referentes rotulam o mundo real, são representações inquestionáveis da realidade.

Sobre o exposto, Zavam (2007, p.125, apud MONDADA e DUBOIS 2003), defende que o mecanismo gerador de sentidos não está na língua, mas na atividade cognitivo-discursiva desencadeadas pelos sujeitos nas constantes interações sociais.

Mondada (2005, p. 11), ao tratar da questão, propõe que se adote o termo “referenciação” em vez de “referência” e, em decorrência, propõe também a substituição do termo “referente” pelo termo, que melhor atende a tal proposta, “objeto de discurso”. Assim diz a autora:

a questão da **referência** [...] foi historicamente posta como um problema de representação do mundo [...]. A questão da **referenciação** opera um deslizamento em relação a este primeiro quadro: ela não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas [...]. No interior dessas operações de referenciação, os interlocutores elaboram **objetos de discurso**, i.e., entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. [...] Dito de outra forma, o objeto de discurso não remete a uma verbalização de um objeto autônomo e externo às práticas linguageiras; ele não é um referente que teria sido codificado linguisticamente. (MONDADA, 2005, p. 11, grifos da autora).

Cavalcante (2017) entende os referentes como entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto num cenário discursivo. São, portanto, realidades abstratas que devem ser caracterizados levando em conta todos os

indícios que o texto fornece e articula para que a coerência seja reelaborada por cada leitor.

Conforme a autora, considerar os referentes como realidades abstratas que construímos mentalmente não implica que essa realidade seja considerada verdade absoluta, pois cada sujeito pode construí-la de uma forma diferente. Esse fato fica bem explícito em textos humorísticos, em que os referentes são construídos propositalmente de formas diferentes pelos interlocutores, quebrando a expectativa de sentido e provocando o riso, ou seja, o objeto de discurso não é o mesmo para todos os interlocutores.

Segundo Neves (2018, p. 76):

numa visão do funcionamento linguístico, o processo de referenciação, ou seja, a montagem da rede referencial do texto, não se reduz à construção e à identificação de objetos da realidade – muito menos à simples substituição de uma forma referencial por outra, como muitas vezes se tem sugerido - , mas diz respeito à própria constituição do texto como uma rede de referentes que são introduzidos como objetos do discurso, e como tais são mantidos , segundo determinadas estratégias dependentes da formulação textual.

Percebemos, assim, que Neves (2018) corrobora com Cavalcante (2017), ao considerar que os referentes textuais, ou melhor, os objetos de discurso vão-se construindo ao passo que o texto se desenvolve, formando uma rede de referentes, em que não é necessário haver uma correspondência absoluta.

De acordo com Koch (2002, p. 79), “a referenciação constitui uma atividade discursiva”, uma vez que é efetuada pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve. Essa noção implica uma visão não-referencial da língua e da linguagem. A partir dessa visão, entendemos a referenciação como a forma pela qual interagimos com o mundo, uma vez que construímos nossos mundos a partir da interação com o contexto físico, social e cultural. Nesse sentido, Leite e Martins (2003), afirmam que

Os referentes, por sua vez, são vistos como objetos-de-discurso, que não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-se no próprio processo de interação. São dinâmicos, pois, uma vez introduzidos na memória discursiva, vão sendo constantemente modificados, desativados, reativados, (re)construindo-se, assim, o sentido do texto, no curso da progressão textual.

Dessa forma, a referenciação é tida então como uma atividade discursiva, pois as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos

em função de um querer-dizer (Koch e Elias, 2006). E nesse processo de interação vão se construindo os objetos de discurso.

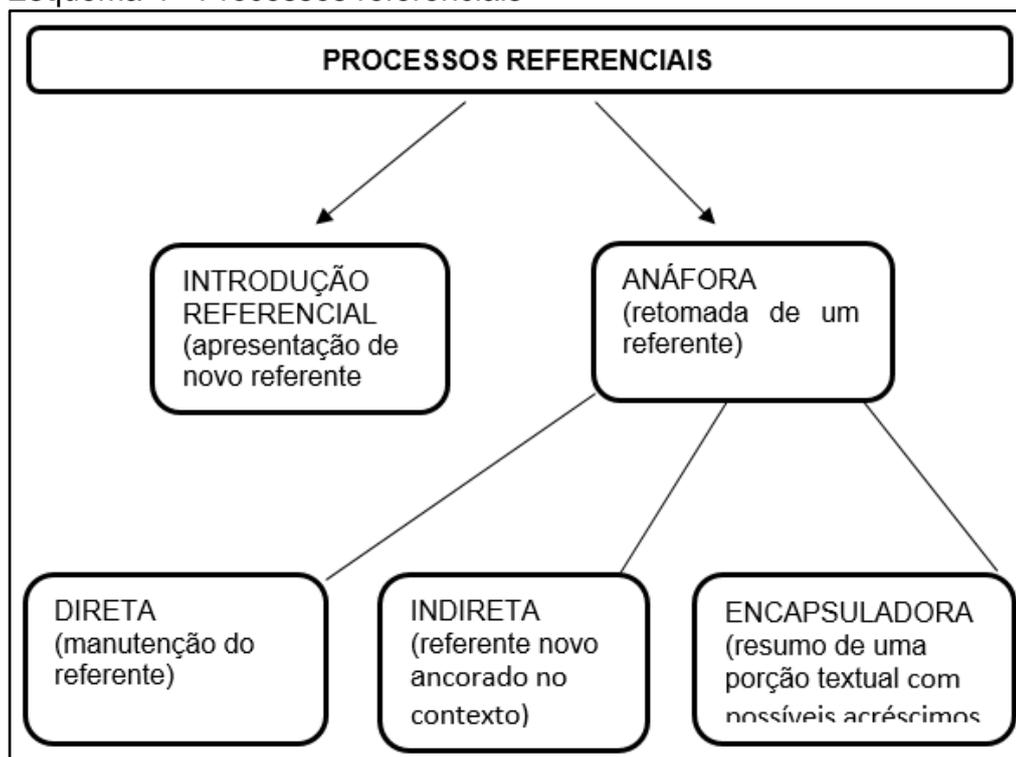
Para a construção dos referentes textuais Koch (2009, p.62) lista as seguintes estratégias de referenciação

- *Construção/ativação*: quando um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, deixando-o em destaque.
- *Reconstrução/reativação*: quando um “objeto” que já está presente no texto é reativado através de uma forma referencial, mantendo em foco o objeto de discurso.
- *Desfocalização/desativação*: um novo “objeto” é lançado ao texto, atraindo para si o foco. Os referentes podem ser modificados ou expandidos, e durante todo o processo de compreensão o leitor cria uma sequência representativa que lhe dará informações acerca de categorização e avaliações dos referentes, o que o auxiliará na interpretação do texto.

De acordo com as estratégias de referenciação propostas por Koch (2009), podemos perceber que o objeto do discurso é continuamente reelaborado e modificado por meio de novas referenciações, pois na atividade discursiva os usuários da língua podem lançar mão de uma série de expressões linguísticas para elaborar e fazer evoluir esses referentes. Assim, as operações de identificação e de categorização dos referentes dependem muito mais do contexto interacional do que de uma apreensão da realidade.

Cavalcante (2017) afirma que existem três grandes processos referenciais: a) o de introdução referencial; b) o de anáfora e c) o de dêixis. Trataremos aqui apenas dos dois primeiros, que resultam de estratégias sociocognitivas-discursivas de aparente estabilização dos objetos de discurso no texto. Podemos visualizar esses processos referenciais através do seguinte esquema:

Esquema 4 - Processos referenciais



Fonte: Cavalcante (2012, p.17).

De acordo com o esquema proposto por Cavalcante (2012), as introduções referenciais ocupam-se de apresentar referentes ao texto, e as anáforas retomam esses referentes mantendo-os e recategorizando-os. São movimentos imprescindíveis para que os interlocutores elaborem a coerência textual, uma vez que tais formas fornecem indícios para a elaboração mental dos referentes introduzidos e retomados anaforicamente. Portanto, esses dois processos de referenciação contribuem para a coerência na medida em que garantem a apresentação e a transformação dos objetos textualmente acionados.

Koch (2009) estabelece duas formas de introdução de referentes no modelo textual: “ancorada” e “não-ancorada”. A introdução não ancorada ocorre quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto. Percebemos, então, que esse tipo de introdução coincide com a que Cavalcante denomina de introdução referencial.

Na ativação ancorada, segundo Koch (2009), é introduzido um novo objeto de discurso em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no contexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação, ou seja, esse tipo de ativação são as chamadas anáforas.

Segundo Marcuschi (2017), o termo “anáfora”, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. No entanto, atualmente o termo designa expressões, que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial. Nesse sentido, percebemos que a noção de “anáfora” na retórica, corresponde hoje apenas à anáfora direta. Conforme o autor, as anáforas diretas retomam referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente, ou seja, é uma espécie de substituto do elemento por ela retomado.

Para definir a anáfora indireta, Marcuschi (2017, p.59) toma por base as observações de Cunha Lima (2003, p. 133)

no caso da anáfora indireta trata-se de expressões definidas [e expressões indefinidas pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até então não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global.

Ao reporta-se ao grupo das anáforas encapsuladoras, Cavalcante as considera um caso especial de anáfora. Segundo a autora, esse processo “não retoma nenhum objeto de discurso pontualmente, mas se prende a conteúdos espalhados pelo contexto.” (CAVALCANTE, 2011, p. 71). As anáforas encapsuladoras não são correferenciais e se caracterizam pela menção a um objeto de discurso ainda não citado no contexto, por isso se identificam com os casos de anáfora indireta.

Ao tratar desse fenômeno, Zavam (2007) apoia-se em Conte ([1996] 2003, p.177, que afirma que o encapsulamento é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto, podendo esta “porção precedente do texto” ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença).

Dessa forma, as introduções referenciais e as anáforas são imprescindíveis para garantir a coerência e a progressão textual. E o mais importante é que o interlocutor compreenda o texto e consiga interpretar os objetos de discurso que vão sendo introduzidos, ativados ou reativados no processo de desenvolvimento textual.

Como nosso estudo foca o uso dos mecanismos referencias no gênero memórias literárias faremos, no capítulo 2, uma abordagem sobre o ensino do texto na sala de aula, com as especificidades do gênero em questão.

## 2 O TEXTO NA SALA DE AULA: O GÊNERO EM FOCO

Neste capítulo, discorreremos sobre o tratamento dado ao texto em sala de aula, fazendo uma abordagem sobre os gêneros textuais, pautados nos estudos de pesquisadores, como Marcuschi (2008), que discorre sobre as particularidades dos gêneros e o modo como são ensinados no ambiente escolar, muitas vezes de maneira equivocada.

Buscamos também as contribuições de Bakhtin sobre os gêneros do discurso e construímos algumas reflexões, principalmente sobre memórias literárias tendo como base o caderno do professor da Olimpíada de Língua Portuguesa “Se bem me lembro...” e os estudos relevantes de alguns pesquisadores sobre a temática, observados em artigos e dissertações de mestrado, em que propõem o ensino, produção e análise de textos do gênero memórias literárias no âmbito escolar.

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é novo. O autor afirma que a expressão “gênero” era utilizada, na tradição ocidental, para se referir aos gêneros literários (cuja análise se inicia com Platão, para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média até os dias atuais). No entanto, essa concepção se modificou, pois, a noção de gênero não se vincula mais exclusivamente à literatura, mas a qualquer texto falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.

O autor aponta ainda que é com Aristóteles que surge uma teoria mais sistematizada sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso, apontando os três elementos que compõem o discurso: a) aquele que fala, b) aquilo sobre o que se fala e c) aquele a quem se fala. Atualmente, o estudo dos gêneros textuais difere da perspectiva aristotélica, concentrando-se em perspectivas discursivas.

No percurso dos estudos sobre os gêneros textuais, a perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin se destaca, ao apresentar contribuições teóricas muito significativas para estudiosos de diversas áreas, inclusive linguistas. Para Bakhtin,

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos

(conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN,1997 p.280).

Assim, o que caracteriza os gêneros do discurso é a estabilidade dos enunciados, que revelam especificidades quanto ao tema, ao estilo e à construção composicional. Esses elementos formam o enunciado e as regularidades deste resultam em gêneros discursivos, os quais manifestam-se através de textos. Desse modo, partimos para a observação conceitual de gêneros textuais.

## 2.1 Gêneros Textuais: Definições

Em termos conceituais, Bakhtin (2011) afirma que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados pelas comunidades linguísticas. Cada setor da sociedade e as próprias pessoas utilizam-se dos gêneros de texto para se comunicar. Sempre nos comunicamos por meio de algum texto, e os textos participam de gêneros textuais.

Na perspectiva bakhtiniana, a noção de língua e a noção de gêneros do discurso são inegavelmente relacionadas às práticas sociais. Tanto a língua como os gêneros concedem subsídios, em prol da realização das atividades de cunho social e, em especial, às atividades que aludem à interação. O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros.

Nesse sentido, apoiado na concepção de Bakhtin, Marcuschi (2008) afirma que os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas, que toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero, além de reconhecer a imensa pluralidade de gênero. Sobre a imensa quantidade de gêneros textuais, Bakhtin (2011, p. 262) afirma que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Os gêneros textuais caracterizam-se pela sua dinamicidade, de complexidade variável, torna-se difícil contá-los e especificar quantos circulam na sociedade, uma vez que novos gêneros surgem constantemente para atender as necessidades sociais emergentes.

Entretanto, Barzeman (2006) alerta que, embora, num primeiro momento, exista uma tendência de identificarmos as características e definirmos os gêneros de forma simples e rápida, devido a maioria dos gêneros serem de fácil reconhecimento e sinalizarem para o tipo de texto que são, existem limitações e problemas em identificar e analisar gêneros. Isso porque muitas vezes nos limitamos a compreender apenas os aspectos do gênero que já conhecemos ou ignoramos como as pessoas podem receber cada texto de formas diferentes. Além disso, o conjunto de características comuns podem nos levar a considerar os textos como formas padronizadas, mas uma notícia em forma de poema deixa de ser notícia? Isso nos mostra poder haver abordagens diferentes para identificar e analisar gêneros, que vão além da catalogação de seus elementos estruturais e das características que conhecemos.

Na concepção de Marcuschi (2008), os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Os gêneros textuais apresentam uma identificação de sequências linguísticas norteadoras em que predominam critérios de padrões comunicativos. Ou seja, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, e esse caráter estático é o que facilita o seu reconhecimento pelo leitor/ouvinte.

Bakhtin (2011) classifica os gêneros discursivos como primários e secundários. Os primários são os mais simples, relacionados, sobretudo, com o campo da oralidade, como o diálogo, o qual é considerado a forma mais clássica de comunicação, conferindo importância singular às ideologias cotidianas. Já os secundários são os mais complexos, como o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, a redação escolar, entre outros. Os gêneros primários estão mais vinculados às esferas públicas, ao passo que os gêneros secundários estão mais próximos às esferas públicas.

## **2.2 Gêneros Textuais: Apropriação Pedagógica**

No Brasil, a orientação para o ensino de línguas a partir dos gêneros discursivos data da década de 1990, especialmente com a publicação de alguns documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como sabemos, esses documentos orientam as práticas e estratégias de ensino de línguas no país. Nos PCN, encontramos algumas justificativas para a orientação quanto ao trabalho com os gêneros discursivos, “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” (BRASIL, 1998, p.21). Sobre essa temática, os PCN (1998, p.21) pontuam que

a noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p.22).

E ainda:

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p.23).

Os gêneros textuais são fundamentais no ensino da leitura e produção textual na medida em que promovem a interação social. Segundo Marcuschi (2002, p. 35), o trabalho com gêneros textuais é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos do cotidiano.

Muitas vezes, os professores veem-se desorientados, sem saber ao certo por onde começar e que gêneros ensinar, quando, na verdade, seria muito mais fácil partir do conhecimento que os alunos têm de alguns gêneros que circulam em seus espaços de convivência e apresentar aqueles que eles desconhecem ou até conhecem as bases velhas, mas ignoram os novos gêneros, como afirma Antunes (2010). Uma

formação para os professores sobre como trabalhar o texto na sala de aula, seria uma solução viável para a problemática apresentada.

Percebemos, assim, que o ensino do texto apresenta-se inadequado desde as séries iniciais e permanecem durante toda a educação básica. Antunes (2005), reforça que a língua é universal e, ter competência para saber usá-la adequadamente em textos bem organizados e relevante é um direito de todos. Notamos, portanto, que escrever textos bem formulados é um “direito” de todos, no entanto, há ainda o mito de que escrever bem é um dom para poucos privilegiados, quando na verdade, a escrita é uma atividade complexa, que deve ser ensinada adequadamente para alcançar o êxito desejado. Diante dessa constatação, Koch e Elias (2018, p.32) afirmam que

apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outra situação do dia a dia, nos depararmos com definições de escrita, tais como: “escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”; “escrita é expressão de pensamento” no papel ou em outro suporte”; “escrita é domínio de regras da língua; “escrita é trabalho” que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor.”

A importância de se produzir textos fazendo o adequado uso de elementos coesivos é mencionada também nos PCN, que ressalta que no processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno produza textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendam a situação comunicativa (BRASIL, 1998 p.69).

Outro fator que, possivelmente, dificulta o ensino da escrita é que a escola tem dedicado um tempo insuficiente para atividades de produção textual, os alunos escrevem qualquer coisa e de qualquer jeito. Sobre essa prática, Ferrarezi Júnior (2015, p. 84) ressalta a importância do

tempo para escrever! Produzir textos exige isso, e o professor e a escola têm de conceder. No lugar de continuar repetindo as famigeradas lições de gramática normativa, ocupemos nossas aulas de língua portuguesa com o ensino sistemático da leitura e da escrita dos textos dos mais variados gêneros, para as mais variadas situações sociais e escolares. Aulas que abranjam as competências comunicativas – especialmente a leitura e a redação, que são típicas do domínio escolar: é disso o que nosso aluno mais precisa na escola.

Assim sendo, não se deve tirar do aluno o tempo de que ele necessita para escrever e reescrever e assim melhorar seus textos. Além de deixar claro o objetivo de todas as atividades de produção textual. Antunes (2003) ressalta que a atividade de escrita deve envolver três atividades distintas e intercomplementares: planejar, escrever e reescrever. Ao desconsiderar um desses momentos, o escritor pode prejudicar a construção do seu texto. Além disso, a referida autora afirma que a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação de interação entre duas ou mais pessoas.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), cabe ao componente Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

É inegável que a escola é o lugar de excelência onde as atividades de leitura e escrita devem desenvolver-se; cabe a ela propiciar esse tipo de letramento. No processo de ensino da escrita de textos em sala de aula, devemos levar em consideração que escrever é uma atividade de interação, que deve ser contextualizada, ter em vista um destinatário, ter relevância social, uma intencionalidade definida, manifestar-se em gêneros particulares de textos, dentre outros aspectos.

Nesse contexto, Santos (2007, p.16) acrescenta que, numa visão tradicional de ensino da escrita,

caberia, então, à escola, no seu papel de ensinar a produzir textos escritos, garantir ao aluno desenvolver sua capacidade de criar e organizar bem as ideias, dominar a gramática e ter acesso a modelos de escrita. Ao aluno, de posse de tais elementos, caberia imitar tais modelos, até apropriar-se de suas estruturas e, a partir daí, constituir-se em um bom escritor.

Contudo, Pasquier e Dolz (1996) discordam dessa concepção e explicam que não se deve imitar textos, mas produzi-los tendo como referência uma situação comunicativa real e bem definida. O ensino de produção textual pautado na imitação não garantiria ao aluno o desenvolvimento de suas competências linguísticas no âmbito da escrita, uma vez que copiar e escrever são atividades distintas. Enquanto usuários da língua, não nos atropelamos na fala, mas tropeçamos na escrita quando não a consideramos significativa, quando, não se aproxima da realidade, não temos

clareza sobre o quê, por quê, como e para quem escrever. Nesse sentido, o aluno reconhece a produção textual na escola, como uma atividade mecânica, uma redação cujo objetivo é somente a obtenção de uma nota e tem sempre o mesmo destinatário: o professor.

Constatamos, com frequência, que muitos estudantes têm aversão às atividades de produção textual, muitos negam-se a participar de tais atividades, mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística. Isso se deve a vários fatores e Passarelli (2012, p.37) atribui o medo de escrever dos estudantes a dois fatores principais:

1) o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever; 2) o sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita. Este último fator é de responsabilidade da escola, uma vez que é nessa instituição que o sujeito deve apropriar-se das ferramentas necessárias para produzir um bom texto.

Além desses, outros fatores também contribuem para o fracasso escolar no tocante à produção textual. É válido destacar, por exemplo, que o tempo dedicado a essa atividade é insuficiente, uma vez que priorizam-se as aulas de gramática. Sobre esse aspecto, Antunes (2005, p. 37), ressalta:

a escola favorece a aceitação de um grande equívoco: o de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão. Nos exercícios de redação, normalmente, o tempo não chega para se refletir, para se levantar ou testar hipóteses, para se encontrar a palavra certa, para se voltar e avaliar a pertinência das escolhas feitas. Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita.

Assim, torna-se essencial a disponibilidade de tempo para a prática de escrita e reescrita do texto, para que se tenha êxito nessas atividades, pois é a prática que nos permite desenvolver a nossa competência para a leitura e escrita de textos. A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível.

Segundo Geraldi (2012) o exercício de redação na escola tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores, devido a repetição de temas e a decepção de ver textos mal redigidos, que têm como destino o lixo. Então, o autor propõe outro destino para os textos produzidos em sala de aula, como: produzir um livrinho, uma antologia das histórias produzidas ao longo do ano; organização de um jornal mural da turma; organização de jornal impresso, que pode ser vendido na escola

ou fora dela. Essas atividades de produção textual estimularão os alunos a escrever de forma mais próxima às reais práticas comunicativas.

Antunes (2003, p.45) esclarece que

a atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Para a autora, a atividade da escrita deve ser interativa, o que torna necessário que se tenha um repertório para ser compartilhado com o interlocutor, pois não se consegue escrever quando não se tem o que dizer. Esse processo requer um melhor planejamento por parte do escritor, consciente de que precisa ser compreendido, refletirá sobre a escrita, tornando-a uma construção mais bem elaborada.

Da mesma maneira, Santos (2007, p. 22) afirma que

o processo de leitura e de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o propósito dos interlocutores e suas habilidades no uso desta modalidade da língua e que o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e da providência do input pelo professor.

Sendo assim, segundo o autor a aprendizagem da escrita não ocorre de forma espontânea, mas deve ser construída através de uma intervenção didática, sistemática e planejada.

A escrita é fundamental em uma sociedade letrada como a nossa, muitas das nossas práticas sociais são legitimadas através da escrita. A leitura e a escrita fazem-se presentes em nossas vidas, desde o nascimento até a morte. Sendo assim, o texto deve permear toda e qualquer atividade em sala de aula de língua, assim como permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social, pois ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos.

Assim, como aponta Magalhães Neto (2017, p. 47), aprender a escrever é uma tarefa difícil, exige compreensão e habilidades; requer atenção e treino. Escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entre uma completa relação com os outros. Realmente, a tarefa exige muito de todos os envolvidos no

processo, sobretudo dos professores que devem utilizar estratégias para tornar significativas as atividades de produção de textos orais ou escritos.

Ainda no tocante à escrita, Bronckart (1999, p. 92) aponta que as propriedades dos três mundos formais (físico, social e subjetivo) podem exercer influência sobre a produção, pois,

para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como contexto de produção textual [...]. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual.

Analisamos, portanto, que a atividade de produção textual leva em consideração não apenas os mecanismos linguísticos necessários para construir o sentido do texto, mas destaca a situação de interação do sujeito com o mundo, como fator de grande relevância e influência para a organização do texto. Além disso, é fundamental que as práticas de escrita sejam significativas para os alunos, pois o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas, sendo que o estudo focado no gênero textual tem se mostrado uma via adequada, visto que esse objeto propicia uma visão dos usos situados da língua em suas diferentes manifestações textuais, como explanamos no item seguinte.

No tocante à temática, a BNCC aponta para a necessidade de se trabalhar na sala de aula, os novos gêneros que surgem na atualidade, pois “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. (BRASIL, 2017, p. 65).

Como a diversidade de gêneros é grande e a cada dia surgem outros novos, a escola deve valer-se desse leque de possibilidades não desprestigiando os que já são consagrados nem anulando os emergentes.

Ao dispor dessa imensa quantidade de gêneros textuais, a escola deve cumprir o seu papel de levar o aluno a apropriar-se das características dos diversos gêneros textuais, para que possa produzir textos adequados a cada situação comunicativa, pois como afirma Zanotto (2012, p.35) “não basta saber escrever no genérico. É preciso saber produzir cada gênero de texto.”

Nesse contexto, os PCN também orientam para o trabalho com textos na sala de aula, pois

para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade. (BRASIL, 1998, p.26).

Assim, constatamos o quão é importante é o papel da escola no ensino da produção textual pautada em gêneros textuais, uma vez que esse trabalho garante ao aluno o desenvolvimento progressivo de sua capacidade de criar e organizar suas ideias, interagir oralmente e por escrito com diversos grupos sociais, perceber as convenções da escrita, os propósitos comunicativos e a estrutura composicional dos textos, além de outros benefícios. Isso pode ser confirmado através das considerações feita por Dolz e Schneuwly (1997, p. 8) em um artigo sobre o trabalho com textos no âmbito escolar.

a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de textos se multiplicam: na classe entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

Ainda na abordagem sobre gêneros textuais, é válido ressaltar que o suporte também exerce um papel relevante, pois é imprescindível para que o texto circule na sociedade. Embora o suporte não determine o gênero, este sempre vai exigir um suporte especial, que servirá para fixar e mostrar o texto.

### 2.1.1 O Gênero Memórias Literárias: O Estado da Arte e Contribuições Teóricas

Os estudos acerca do ensino dos gêneros textuais têm sido cada vez mais constantes e motivo de muitas discussões e pesquisas. Como a nossa pesquisa mantém o foco no gênero memórias literárias, além de bases teóricas e contribuições dos PCN e da BNCC, buscamos o auxílio de alguns trabalhos acadêmicos que se dedicaram a examiná-lo mais profundamente. O próprio termo “memória(s)” pode desencadear uma série de significações, devido a sua carga semântica, podendo ser objeto de estudo da Filosofia, da História, da Literatura. No entanto, nos concentramos na literatura e, nosso objetivo é traçar as características desse gênero textual e elaborar uma sequência didática para fazer com que os alunos apropriem-se dessas particularidades.

Escolhemos esse gênero por ser o indicado para alunos do 7º ano na Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro, semelhança que pode ser observada nos trabalhos acadêmicos, nos quais buscamos apoio.

Assim, fundamenta também este trabalho o levantamento do estado da arte, em que pudemos citar algumas pesquisas já desenvolvidas sobre o gênero memórias em textos acadêmicos, como artigos e dissertações de mestrado.

A exemplo, temos Marcuschi (2012), com o artigo intitulado “A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades”, em que reflete sobre os desafios e possibilidades postos ao processo de escrita de *memórias literárias* na prática pedagógica, pautada nas condições de produção estabelecidas pelo caderno de orientação do professor. Para isso, analisa um conjunto de 385 textos de memórias literárias produzidos por alunos do 7º e 8º ano, participantes do concurso da OLP 2010.

No artigo produzido por Brasil (2016) “Memórias Literárias: um trabalho significativo em turmas do 7º Ano”, há uma reflexão sobre a leitura e produção escrita do gênero em questão, objetivando despertar no aluno o prazer pela leitura e pela escrita. Também utiliza as oficinas da OLP para atingir o seu propósito.

Nogueira (2016) em sua dissertação de mestrado, “Memórias Literárias e Ensino: a construção da narrativa memorialística nas aulas de Língua Portuguesa”, enfatiza a importância da didatização no ensino do gênero, analisa as oficinas disponibilizadas no caderno do professor da OLP e redesenha a sequência didática, por considerá-la insuficiente para abarcar todas as necessidades do trabalho com o gênero memórias. Todos os textos produzidos e analisados têm a voz feminina.

Já Silva (2018), procura promover a valorização da literatura através do trabalho com memórias literárias, ressignificando a identidade local dos alunos, tendo como referência parte das oficinas sugeridas no caderno do professor da Olimpíada de Língua Portuguesa, como pode ser observado em seu trabalho de conclusão de mestrado “Literatura e Identidade Local: uma experiência sobre memórias literárias com alunos do 9º ano”.

Nossa pesquisa se diferencia das demais porque, mesmo abordando o gênero memórias literárias, o fizemos sob um viés linguístico, com o objetivo de verificar e analisar a adequação do uso de mecanismos de coesão referencial, como os alunos retomam os referentes textuais e que recursos utilizam para tal fim, com a pretensão de manter o fio discursivo do texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) especificam o texto literário como um modo peculiar de representação e estilo, no qual predomina a força criativa da imaginação e a intenção estética. O texto literário se constitui como uma forma de mediação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, permitindo a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. A literatura trata o real de modo inusitado, reinventa a realidade através de uma linguagem que rompe os limites fonológicos, semânticos e lexicais, pois o que mais importa é despertar a sensibilidade do leitor. Segundo os PCN,

como representação (...) o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1999, p. 26).

A ideia é que o autor do texto literário é livre para recriar, reinterpretar a realidade, busca despertar a sensibilidade do leitor, através de uma linguagem plurissignificativa e figurada que mescla a ficção com o mundo real.

No âmbito da literatura, a BNCC (2017) considera o texto literário uma manifestação artística que deve pautar-se no desenvolvimento da fruição e cumprir a sua função utilitária – humanizadora, transformadora e mobilizadora – na formação de um leitor/escritor que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de desvendar

suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas múltiplas demandas e de firmar pactos de leitura. Aponta ainda a importância do conhecimento sobre os gêneros narrativos e poéticos na formação literária dos sujeitos.

Da mesma maneira, como nos adverte Cândido (1995, p. 175), a literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração”. Para ele, a literatura não corrompe nem edifica, mas traz em si o bem e o mal, o que possibilita a humanização de quem lê, porque faz viver. Afirmamos ainda que essa capacidade que a literatura tem para o verossímil é justamente o que encanta o leitor. À medida que lemos, estabelecemos conexões entre o mundo real e o mundo da ficção numa estreita relação com as nossas próprias experiências.

Quanto ao gênero memórias literárias, o caderno do professor orientador da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* apresenta a seguinte definição:

memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao recordar, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. As narrativas, que têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, são contadas da forma como são lembradas no presente. (CLARA et al., 2014, p. 19).

Desse modo, o gênero textual em questão caracteriza-se por explicitar as memórias do narrador, que relaciona o presente com o passado, através de uma linguagem conotativa, carregada de emoções, o que lhe confere o caráter literário.

Para pensarmos as *memórias literárias* como um gênero discursivo, precisamos compreender o enunciado como uma unidade discursiva estritamente social. Enquanto a *memória* tem uma atribuição mais funcional, pois ela é a responsável por conservar, manter e armazenar informações. Executa uma função biológica e psicológica mental. Portanto, como afirma Le Goff (1924, p.423), a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Quanto ao gênero *memórias*, acrescido do termo *literárias*, podemos dizer que ele pertence ao gênero narrativo, caracterizado por um narrador ligado diretamente a

um “eu” que é individual, ao passo que é coletivo. Para Halbwachs (1968), em se tratando de lembranças pessoais, não há necessidade de testemunhos no sentido literal para confirmar ou recordar uma lembrança. Pertencendo à coletividade, mesmo sozinhos nunca estaremos sós. Assim, ele afirma que

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1968, p. 26).

Ecléa Bosi (1994, p.3), em seu livro ‘Memória e sociedade – lembranças de velhos’, trata das memórias de pessoas mais velhas que moram na cidade de São Paulo, afirmando que

a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutar infinito.

Nesse sentido, concluímos que as memórias são construídas a partir de fatos que, em algum momento, foram esquecidos, mas de repente são ativados no presente e relatados como são lembrados. Podem ser escritos a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de alguém, o texto remete à volta do *eu* passado para construir o presente. A partir da análise do passado, pode-se compreender e atribuir novos significados ao presente. Bosi (1994, p. 9) observa que

começa-se a atribuir à memória uma função decisiva no processo psicológico total: a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

A Olimpíada de Língua Portuguesa sugere que os alunos entrevistem pessoas idosas para que as histórias contadas sejam utilizadas na produção de memórias literárias. Ao tratar sobre a memória dos velhos, Bosi (1994) aponta que

um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória encontra-se no estudo das lembranças das pessoas idosas. Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade. (BOSI, 1994, p.22).

Assim, percebemos o quão valiosas são as lembranças das pessoas idosas, pois a partir da análise do passado, pode-se compreender e atribuir novos significados ao presente.

Beth Marcuschi (2012, p. 56) esclarece sobre o propósito sociocomunicativo das memórias literárias:

as memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências.

Diante do exposto, concluímos que, para produzir um texto do gênero memórias literárias, o autor deve, além de relacionar fatos passados com fatos contemporâneos, fazer uso do seu imaginário, o que garantirá o aspecto literário do texto. Portanto, a pesquisadora explicita que não há, nas *memórias literárias*, um compromisso com a fidelidade histórica, nem com os acontecimentos mais grandiosos ou proeminentes, mas com as vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos. Marcuschi (2012, p. 57), aponta ainda que

o tempo e a experiência de vida parecem ser os grandes aliados do memorialista, pois é preciso primeiro viver para depois narrar. Talvez por isso o memorialista se configure, via de regra, como uma pessoa madura, de olhar atento, capaz de, na relação com as práticas culturais, elaborar os acontecimentos de sua história de vida, capaz de reconstruir acontecimentos arquivados na memória, sem se importar e até lidando com o fato de que, a qualquer momento, a memória pode traí-lo, levando-o a inventar e lapidar cenas e cenários.

Nesse sentido, o tempo e a experiência são elementos primordiais para a escrita de memórias literárias, e certamente as pessoas idosas trazem consigo esse vasto repertório de lembranças que podem se eternizar através da escrita. Bosi (1994, p. 23) afirma que

bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está entregando-se fugitivamente às delícias do sonho: ele está-se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. "O velho não se contenta, em geral, de aguardar passivamente que as lembranças o despertem, ele procura precisá-las, ele interroga outros velhos, compulsua seus velhos papéis, suas antigas cartas e, principalmente, conta aquilo de que se lembra quando não cuida de fixá-lo por escrito. Em suma, o velho se interessa pelo passado bem mais que o adulto, mas daí não se segue que esteja em condições de evocar mais lembranças desse passado do que quando era adulto, nem, sobretudo, que imagens antigas, sepultadas no inconsciente desde sua infância, 'recobrem a força de transpor o limiar da consciência' só então."(BOSI, 1994, p.23).

Conforme Bosi (1994), torna-se apazível para os velhos contar a sua própria história, compartilhar seu passado com outras pessoas é uma forma de resgatar o homem que já viveu em sua vida e relembrar a sua função social de outrora.. Na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família, do grupo, da sociedade. E essas memórias podem se tornar eternas, através da produção escrita de textos do gênero memórias literárias.

Dessa forma, escolhemos o gênero textual memórias literárias, para verificarmos o uso dos mecanismos referenciais pelos alunos. Para isso, selecionamos os sujeitos e campo da pesquisa e, em seguida fizemos a coleta e a análise de dados, como pode ser observado no capítulo a seguir, que trata da metodologia.

### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a concretização do estudo sobre a coesão referencial na produção de memórias literárias por alunos do 7º ano de uma escola pública estadual da cidade de Oeiras (PI). Para tanto, optamos por organizá-lo em seções: a primeira seção versa sobre a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, à análise dos dados e aos procedimentos de coleta; a segunda seção apresenta a descrição dos sujeitos e o campo de pesquisa; a terceira discorre sobre o corpus e, a quarta, sobre os procedimentos de coleta e a construção dos dados.

A metodologia configura-se como importante elemento para fundamentar uma pesquisa. Logo, é importante classificá-la quanto à abordagem, natureza, objetivos e procedimentos.

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa**

Esta pesquisa, quanto aos seus objetivos, classifica-se como descritiva por descrever e interpretar os fenômenos que determinam o objeto de estudo. Conforme Gil (2002 p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”. Nesta pesquisa, procuramos descrever o desempenho dos alunos quanto ao uso de mecanismos e recursos de coesão referencial.

Quanto à forma de abordagem, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, pois combinamos duas modalidades de investigação: técnicas estatísticas e interpretação dos valores numéricos, ou seja, levantamento dos dados de ocorrências de quais os mecanismos e recursos de coesão referencial utilizados ao produzir textos do gênero memórias literárias.

Segundo Goldemberg (2004, p. 63), “a pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente.” Assim, este estudo classifica-se como qualitativo, uma vez que analisamos os dados coletados e procuramos interpretar a motivação dos alunos ao empregar ou não as expressões referenciais na produção de textos escritos.

A autora reforça que “os métodos qualitativos e quantitativos [...] deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares.”

a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionário, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos. (GOLDEMBERG, 2004, p. 62)

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza experimental, pois partimos de materiais já elaborados por teóricos e pesquisadores que versam sobre a coesão textual e sobre o gênero memórias literárias, para buscar um maior embasamento sobre a temática e analisamos nas produções escritas pelos alunos quais os mecanismos de coesão referencial que empregam com maior ou menor frequência, se há uma adequação no uso desses recursos, o que influencia o emprego desses elos coesivos no texto e se o não uso ou o uso inadequado desses mecanismos comprometem o sentido global do texto.

É de natureza aplicada, uma vez que foi aplicada em uma escola com a participação dos alunos colaboradores, a fim de coletar os dados e, posteriormente, descrevê-los e analisá-los.

Com base nos procedimentos, caracterizamos a pesquisa como de campo, já que os textos dos alunos, para a coleta de dados, foram produzidos em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Oeiras-PI. Segundo Gil (2002, p. 53), a pesquisa de campo “[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Para a obtenção dos dados, aplicamos um questionário com oito questões objetivas sobre a importância e usos da escrita no cotidiano dos discentes. Além disso, propusemos a três atividades de produção textual durante as oficinas que realizamos, em que verificamos o uso dos mecanismos de coesão referencial por substituição e por reiteração.

### **3.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Oeiras-PI, localizada no bairro Rodagem de Floriano. A escola funciona nos três turnos atendendo crianças, adolescentes e adultos do ensino fundamental e do ensino médio na modalidade regular e EJA. Além disso, oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, devido alguns alunos da escola serem deficientes físicos e/ou mentais.

Ao todo a escola possui 13 turmas, assim distribuídas: 3 turmas da 1ª à 3ª série do ensino médio, no turno manhã; 04 turmas do 6º ao 9º e 01 turma de AEE no turno tarde. e 05 turmas no turno noite, sendo 03 de ensino médio e 02 de EJA. Em relação ao quadro discente, a escola possui uma matrícula de 207 alunos, já o docente é constituído por 35 professores, a maioria é servidor público temporário, e 10 funcionários: 1 diretora, 1 coordenadora, 3 secretários, 1 vigia, 2 zeladoras e 2 merendeiras. As relações são bastante amigáveis entre todos.

Apesar da pouca visibilidade e valorização social, devido a localização periférica, a escola vem se destacando e atingindo bons resultados em avaliações externas, como Saeb e Enem. Possui também parceria com projetos educacionais financiados pelo governo, como o Mais Educação e o programa de iniciação à docência (PIBID), do componente curricular Física.

Quanto à infraestrutura, é uma escola de pequeno porte, conta com 07 salas de aula, todas climatizadas e bem conservadas, sala de professor, secretaria, cantina, laboratório de informática, biblioteca, pátio e quadra aberta. Vale ressaltar que o laboratório de informática encontra-se desativado, funcionando como depósito de livros didáticos não utilizados e a quadra é utilizada não apenas pelos alunos, mas também pelos moradores do bairro.

A turma selecionada para a produção, coleta e análise do material escrito é composta por 16 alunos com idade entre 12 e 16 anos, sendo 11 do sexo feminino e 05 do sexo masculino. Trata-se de crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda e beneficiárias de programas sociais do Governo Federal. Percebemos que a maioria dos pais não se preocupam muito com a aprendizagem dos filhos ou não acompanham a evolução destes, por diversas razões. Além disso, a maioria das crianças não vivem com os pais, mas com os avós, mais precisamente com a avó, que tem dificuldade para impor-lhes limites. Percebemos que alguns desses jovens são desmotivados em relação às atividades escolares e vulneráveis às situações de risco de seu bairro, como prostituição e uso de drogas.

O critério utilizado para a seleção dos textos que compõem a nossa base de dados foi de acordo com a lista da chamada de classe. Assim, selecionamos as produções dos alunos, cujo número no diário escolar fosse múltiplos de 5. Dessa forma, foram produzidos um total de 48 textos, dos quais 9 compõem o corpus de análise. Os colaboradores da pesquisa estão codificados da seguinte forma: C1 para colaborador 1, C2 para Colaborador 2 e C3 para Colaborador 3.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), com parecer de aprovada, nº 3.841.552, conforme consta nos anexos deste trabalho.

### **3.3 Corpus da Pesquisa**

Os dados considerados, neste estudo, foram coletados no segundo semestre do ano letivo de 2019 em uma turma de 7º ano do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Oeiras (PI). Realizamos cinco oficinas adaptadas do caderno do professor da OLP, com o objetivo de identificar o emprego e adequação dos mecanismos e recursos de coesão referencial, além de potencializar a escrita, através da apropriação das características do gênero trabalhado. No decorrer das oficinas, apresentamos três propostas de produção textual. As produções de texto tomaram por base o gênero memórias literárias, por ser o indicado para o 7º ano na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Na condução dos trabalhos, usamos algumas sugestões do caderno do professor<sup>3</sup> intitulado “Se bem me lembro...”

Para conhecer as características do gênero memórias literárias, utilizamos durante as oficinas e também na proposta de intervenção deste trabalho o livro da escritora Zélia Gattai, intitulado “Anarquistas, graças a Deus”. Disponibilizamos um exemplar para cada aluno e, ao longo das aulas, lemos, analisamos e interpretamos oralmente e por escrito alguns textos contidos no livro.

A maioria das atividades teve a participação ativa dos alunos, como leituras, bingos, preenchimento de lacunas e montagem de textos. No entanto, a produção textual e a reescrita ainda são obstáculos a serem vencidos, pois muitos rejeitam e poucos demonstram motivação ao escrever.

---

<sup>3</sup> O caderno do professor pode ser acessado através do link <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

De acordo com o critério definido, ou seja, alunos cujos números na lista de chamada eram múltiplos de 5, dos 48 textos produzidos, foram selecionados 9 para análise e verificação do uso de mecanismos de coesão referencial pelos alunos, como pode ser constatado no tópico a seguir, que trata da coleta e construção dos dados.

### 3.4 Procedimentos de coleta e construção dos dados

Para a construção dos dados necessários para a análise, sugerimos inicialmente que os alunos respondessem a um questionário composto por 8 questões de múltipla escolha sobre a importância da escrita em suas vidas. Propusemos a realização dessa atividade para que pudéssemos, ligeiramente, traçar o perfil do aluno-autor, colaborador da pesquisa, pois esse perfil pode influenciar na produção de textos bem ou mal construídos. Entregamos o questionário aos alunos e explicamos que deveriam ser sinceros ao respondê-lo, o que fizeram, prontamente. Dentre as questões, mostramos através de gráficos o resultado das que melhor identificam o aluno-autor, e descrevemos o resultado das demais.

Em seguida, realizamos cinco oficinas, nas quais foram realizadas três atividades de produção textual do gênero memórias literárias. Analisamos, posteriormente os textos selecionados e mostramos os resultados através de quadros e tabelas. As cinco oficinas foram realizadas conforme explicitado a seguir:

Quadro 2 — Objetivos da oficina 1: conhecendo o gênero memórias literárias

<b>OFICINA 1 – CONHECENDO O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	✓ Apresentar o gênero memórias literárias
	✓ Valorizar a experiência das pessoas mais velhas
	✓ Identificar em textos de memórias as marcas de tempo e lugar

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos a oficina oferecendo um pequeno questionário sobre os hábitos de escrita dos alunos, para constatar se gostam de escrever, se têm dificuldades ou não em atividades de produção textual, além de outras questões objetivas. Em seguida, conforme a sequência básica do letramento literário na escola proposto por Cosson (2012), aplicamos os quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação e,

acrescentamos um quinto passo: a produção. Como motivação, ouvimos, cantamos e tecemos comentários sobre a música “Era uma vez”, de Kell Smith. Realizamos ainda um bingo de palavras, utilizando a letra da música.

Posteriormente, foram apresentadas através de slides as características do gênero memórias literárias, distinguindo-o de diário pessoal e relato histórico. Discutimos ainda sobre o significado das palavras memória e memórias. Depois fizemos a leitura do texto “Meus tempos de criança”, de Rostand Paraíso, identificando as marcas de tempo e lugar, além de realizarmos uma interpretação oral.

Quadro 3 — Objetivos da oficina 2: registrando minhas memórias

<b>OFICINA 2 – REGISTRANDO MINHAS MEMÓRIAS</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	✓ Identificar a situação de comunicação de textos de memórias
	✓ Perceber que o texto é escrito em 1ª pessoa
	✓ Identificar marcas caracterizadoras de emoções
	✓ Preparar e fazer uma entrevista com uma pessoa idosa da comunidade
	✓ Produzir um texto contando suas próprias memórias

Fonte: Elaborado pela autora.

Para iniciarmos as atividades foi oferecido a cada aluno um exemplar do livro de memórias “Anarquistas, graças a Deus”, da escritora Zélia Gattai. Localizamos no livro o texto “Os automóveis invadem a cidade” e “Alameda Santos número 8”. Identificamos novamente as marcas de tempo e espaço, além das marcas caracterizadoras de emoções. Em seguida, lemos o prefácio do livro a fim de conhecê-lo melhor. Depois assistimos a um pequeno vídeo, contendo a biografia da escritora Zélia Gattai em que ela mesma relata como produziu o livro que estávamos lendo. Logo em seguida, foi sugerida a primeira atividade de produção textual, em que os alunos deveriam escrever um texto narrando suas recordações, suas memórias, suas lembranças da infância. Para finalizar, elaboramos uma entrevista para ser feita com uma pessoa idosa do convívio dos alunos, destacando um fato marcante em sua vida.

Quadro 4 — Objetivos da oficina 3: a tessitura da coesão referencial em textos de memórias literárias

<b>OFICINA 3 - A TESSITURA DA COESÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	✓ Identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias da referenciação e articulação textual
	✓ Selecionar e organizar informações
	✓ Conhecer a biografia de Zélia Gatai

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente foi oferecido para os alunos o texto “A gata apaixonada”, de Ivan Jaf, para que identificassem a que palavras do texto os pronomes destacados se referiam. Depois, foi oferecido para as crianças o texto “Os compadres voltam ao cartório”, retirado do livro “Anarquistas, graças a Deus”. O texto foi recortado em oito partes, para que os alunos lessem e montassem, seguindo uma sequência lógica. Após a montagem, conferimos e comparamos com a leitura do texto no livro. Em seguida assistimos a um vídeo sobre a vida da escritora Zélia Gatai. Para finalizar a oficina, os alunos receberam um texto com lacunas, que deveria ser preenchido usando as palavras solicitadas. Antes foi feita a leitura do texto com lacunas, e após o preenchimento com as palavras fizemos uma nova leitura para comparar o sentido do texto nas duas situações. Então, ocorreu a explanação sobre a importância do uso de mecanismos de coesão textual.

Quadro 5 — Objetivos da oficina 4: viver para contar

<b>OFICINA 4 - VIVER PARA CONTAR.</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	✓ Identificar as marcas de referenciação presentes na superfície do texto
	✓ Apresentar os mecanismos de coesão referencial e sua importância para o sentido global do texto
	✓ Produzir um texto de memórias com as informações coletadas nas entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi solicitado, logo no início, que cada aluno escolhesse um texto do livro “Anarquistas, graças a Deus” para fazer a leitura e socializar com a turma a história lida. Na sequência, os alunos leram as entrevistas que fizeram com seus avós e

vizinhos idosos e preencheram o quadro com nome e idade do entrevistado, fato lembrado, temas mencionados e o que mais chamou a atenção. Feito isso, propomos a segunda atividade de produção textual, usando as informações coletadas nas entrevistas.

Quadro 6 — Objetivos da oficina 5: lugares que moram na gente

<b>OFICINA 5 – LUGARES QUE MORAM NA GENTE</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	✓ Resgatar as memórias de um morador da comunidade através de uma entrevista realizada em sala de aula
	✓ Produzir um texto de memórias usando os mecanismos de coesão referencial

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de que fossem revistos os mecanismos de coesão referencial, resolvemos no início das atividades um exercício envolvendo a coesão textual, para que os alunos reordenassem o texto, eliminassem repetições desnecessárias e substituíssem os termos repetidos por um pronome pessoal. Após a correção do exercício, lemos um texto de memórias literárias finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro “Uma vida de borboletas azuis”, de (B. J.). Seguida da leitura e interpretação do referido texto, os alunos receberam a cópia de uma entrevista feita com uma pessoa idosa da cidade de Oeiras e dois alunos fizeram a leitura, um pondo-se como entrevistador e o outro como entrevistado. Finalmente, foi solicitada a última produção de texto, em que os alunos deveriam utilizar as informações contidas na entrevista.

Após a realização das oficinas, coletamos o material de investigação – produções textuais – para verificar a recorrência e uso de mecanismos e recursos de coesão referencial. Os recursos coesivos referenciais que formaram os dados da pesquisa foram retirados de um total de 09 produções, sendo 3 produções de cada colaborador selecionado.

Analisamos, em seguida, os dados coletados, através de gráficos e tabelas em que organizamos e tabulamos os resultados encontrados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados e organizados levando-se em conta as formas de coesão referencial apresentadas por Marcuschi (2008) e compartilhados por Koch e Fávero. Assim, adotamos como categorias de análise as formas remissivas não referenciais e as formas remissivas referenciais, denominadas por Koch(2002) e Fávero (2010) de coesão referencial por substituição e coesão referencial por reiteração, respectivamente, e identificamos os recursos empregados para estabelecer a coesão referencial, que foram quantificados e tabelados. Os resultados foram transformados em porcentagem.

### 4.1 Dados provenientes de questionário

Como já fora mencionado, antes da análise linguística dos dados coletados nas produções textuais, registramos através de cinco gráficos, os resultados do questionário<sup>4</sup> sobre a prática de escrita dos sujeitos da pesquisa. Nosso objetivo, nesse momento, é traçar o perfil do aluno-escritor, o que pode implicar diretamente no desempenho dos alunos em relação à escrita.

Gráfico 1 — Gosto pela atividade de escrita



Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado em relação ao gosto pelas atividades de escrita revelou-se um pouco surpreendente, uma vez que observamos nas aulas de língua portuguesa que

---

<sup>4</sup> O questionário consta nos anexos deste trabalho.

a grande maioria dos alunos demonstra indisposição e até mesmo rejeição em participar de tais atividades. No entanto, pudemos verificar nesse questionário que a diferença entre aqueles que gostam e os que não gostam de escrever textos não é tão distante, embora fique comprovado que a maioria dos alunos realmente não apreciem esse tipo de atividade, talvez porque concebam a escrita como uma atividade mecânica, cujo objetivo maior é a obtenção de uma nota.

Embora seja confirmada a indisposição dos sujeitos da pesquisa frente as atividades de produção textual, percebemos que eles reconhecem a importância de escrever textos bem estruturados, o que pode ser verificado no seguinte gráfico:

Gráfico 2 — Importância de escrever bem



Fonte: Elaborado pela autora.

Antunes (2005), ao caracterizar a atividade de escrever, aponta as várias particularidades que envolvem a escrita, pois escrever vai muito além de grafar letras em uma folha de papel. Escrever é uma atividade de interação verbal, com intenções comunicativas, que apresenta regularidades e ocorrem em determinada situação.

O exposto pela autora, justifica o resultado do questionário no que se refere à dificuldade de escrita dos alunos, pois a maioria que admite encontrar dificuldades em escrever um texto, como pode ser observado no gráfico 3.

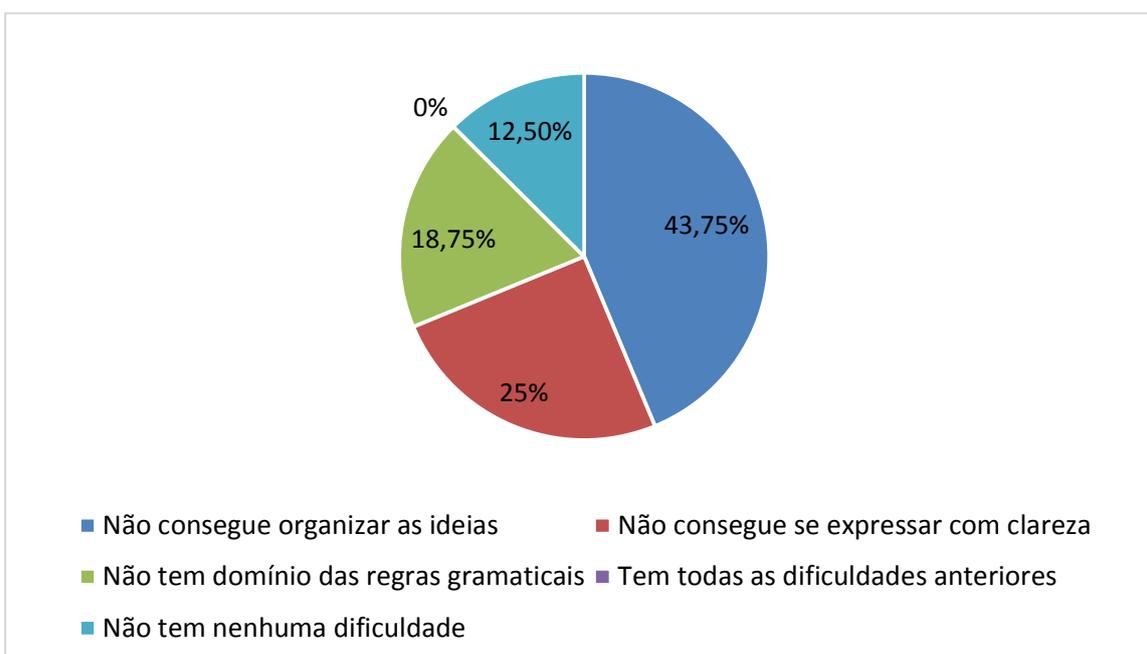
Gráfico 3 — Dificuldades para escrever um texto



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, no gráfico 4, os alunos revelam os motivos que os levam a considerar difícil a atividade de produção textual, como observamos a seguir

Gráfico 4 — Possíveis causas das dificuldades ao escrever um texto



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, o resultado do questionário cujo objetivo era traçar o perfil do aluno-escritor confirma a caracterização feita anteriormente. Os alunos não gostam de escrever, não costumam fazê-lo e têm muita dificuldade em realizar tal atividade, mas reconhecem a importância de escrever bem. Antunes (2005) desmistifica a crença de que escrever bem é um dom, pois a competência para escrever textos relevantes é uma competência inteiramente possível.

Quanto às demais questões que compõem o questionário as respostas dadas pelos alunos evidenciam que a maioria costuma escrever apenas mensagens nas redes sociais, normalmente em aparelhos de telefone celular. Essa atividade é praticada por esses jovens tanto na escola, quanto em casa. Além disso, todos consideram importante planejar o texto antes de escrevê-lo definitivamente, mas poucos o fazem. Como observamos nos dados a seguir.

Questionados sobre o que costumam escrever, 32% afirmam que só escrevem o que os professores solicitam; 6% responderam que escrevem textos de sua autoria; 50%, apenas mensagens nas redes sociais e whatsapp e, 12% disseram que não costumam escrever nada. Em seguida, sobre o ambiente em que costuma escrever, 50% afirmou escrever tanto em casa quanto na escola; 38% só em casa e, 12% em vários lugares. Na questão 7, perguntamos se planejam o texto antes de escrevê-lo definitivamente. 50% afirmaram que sim; 6% disseram que não e, 34% que às vezes. Finalmente, ao indagarmos sobre a importância de planejar o texto antes de escrever, 100% afirmam que é importante.

Portanto, a informalidade da oralidade é transferida para os textos escritos, uma vez que os alunos praticam mais a escrita em meios de comunicação que não privilegiam a construção formal do texto. Por outro lado, os discentes consideram esses textos mais significativos e funcionais. Já, no tocante ao planejamento do texto, percebemos uma incoerência, pois admitem que tal atividade é importante, no entanto se recusam a fazê-la. Não apenas o planejamento, mas também a reescrita são atividades bastante importantes para a produção de um texto bem estruturado. Assim, o modo como muitos alunos e professores encaram as atividades de produção textual são fundamentais para o sucesso ou o fracasso do aluno-autor.

## **4.2 Dados provenientes dos textos dos alunos**

Passaremos agora para a análise textual. Com o propósito de codificar os dados coletados, identificamos na tabela seguinte os textos e seus autores através de códigos. Como são 9 os textos selecionados, estão identificados como T1, T2 e T3. Já os autores dos textos, chamados aqui de colaboradores, estão assim identificados: C1, C2 e C3. Selecionamos três textos de cada colaborador para a coleta de dados.

Quadro 7 — Identificação dos textos e autores

<b>Código do texto</b>	<b>Título</b>	<b>Código dos autor</b>
Texto 1 - T1	Minha infância	Colaborador 1 – C1
Texto 1 – T1	Minhas lembranças	Colaborador 2 – C2
Texto 1– T1	Minha infância	Colaborador 3 – C3
Texto 2 – T2	Meus tempos	Colaborador 1 – C1
Texto 2 – T2	Lembranças de um passado distante	Colaborador 2 – C2
Texto 2 – T2	Minha infância	Colaborador 3– C3
Texto 3 – T3	Religiosa desde criança	Colaborador 1 – C1
Texto 3 – T3	Ontem e hoje	Colaborador 2 – C2
Texto 3– T3	Uma época especial	Colaborador 3 – C3

Fonte: elaborado pela autora.

Após a identificação dos textos, passamos a fazer a análise dos dados coletados nas produções textuais dos alunos/colaboradores, verificando a presença ou ausência dos mecanismos de coesão referencial, para isso, selecionamos alguns fragmentos dos textos<sup>5</sup> em que podem ser verificadas tais ocorrências. Os trechos selecionados estão conforme a escrita original dos alunos.

Para a análise, retornamos à noção de texto, segundo a qual é uma unidade de sentido, resultante de vários critérios de textualidade, dentre eles, a coesão que, segundo Koch (2014) e Antunes (2005), consiste na rede de relações entre as partes constituintes de um texto, que resultam na construção de sentido, ou seja, na coerência textual.

Quanto à coesão referencial, adotamos as concepções de Koch (2010), para quem esse tipo de recurso assegura uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual, em que um elemento faz remissão a

<sup>5</sup> Os textos foram scaneados e, encontram-se nos anexos deste trabalho.

outro do universo textual para manter o foco no objeto de discurso previamente introduzido e garantir o fio discursivo. As formas de coesão referencial adotadas, pautam-se nos modelos sugeridos por Fávero (2005), com considerações de Marcuschi (2008) e Koch (2010). Segundo Fávero (2005), a coesão referencial pode ser obtida por substituição, que e por reiteração.

Para a análise, fizemos um recorte dos textos dos alunos, pois dessa maneira é possível chegar mais objetivamente às conclusões e os recursos coesivos estão numerados e destacados em itálico e negrito e para melhor identificação, como verificamos nos trechos que seguem.

(01) T1 – C1

[...] eu so tinha tres anos quando eu entrei **para a escola**<sup>1</sup> eu entrei um pouco atrasada. Quando chegava a hora de ir **para a escola**<sup>1</sup> eu ficava toda alegre começava a pedir a **minha avo**<sup>2</sup> para mim arumar quando, **ela**<sup>2</sup> terminava eu já estava toda preparada para ir **para a escola**<sup>1</sup>, quando chegava no portão **da escola**<sup>1</sup> eu soltava da mão da minha tia que me deixava **na escola**<sup>1</sup> e saia correndo para dentro **da escola**<sup>1</sup> quando eu via **minhas amiguinhas**<sup>3</sup> eu corria para brincar com **elas**<sup>3</sup>.

[...] eu e **minhas amiguinhas**<sup>3</sup> lanchava e ia brincar de varias **brincadeiras**<sup>4</sup>, como **roda-roda, pega-pega, amarelinha, boneca**<sup>4</sup>, [...] agente ia sentar no pátio **da escola** pra esperar **nossos responsável**<sup>5</sup>, depois **eles**<sup>5</sup> pegava agente e ia embora e eu dava tchau a **minhas amiguinhas**<sup>3</sup> eu so via **elas**<sup>3</sup> no outro dia **na escola**<sup>1</sup>

No fragmento do T1 – C1, é possível perceber que o aluno foi capaz de introduzir e retomar cinco referentes textuais, no entanto houve a repetição excessiva dos mesmos itens lexicais “escola” e “minhas amiguinhas”. Embora Antunes (2005), considere a repetição uma marca de concentração temática do texto, além de ser um procedimento praticamente inevitável, percebemos que o aluno usou tal recurso por não conseguir substituí-lo, omiti-lo ou mesmo reiterá-lo por outro de mesma carga semântica, o que compromete a progressão textual. A partir da terceira retomada do referente “escola”, seria possível o uso da elipse e também de proformas adverbiais de lugar, o que possibilitaria uma maior fluência do texto. A expressão “minhas amiguinhas” foi retomada inicialmente de forma adequada, havendo a substituição pelo pronome “elas”, mas as repetições poderiam ter sido evitadas e reiteradas

através de expressões sinônimas, como colegas, por exemplo. Para retomar os referentes 2, 4 e 5, o aluno usou recursos coesivos de forma adequada, as proformas pronominais “ela” para referir-se a “minha avó” e “eles” para retomar “nossos responsável”, além do hiperônimo “brincadeiras”, que refere-se a “roda-roda, pega-pega, amarelinha, boneca”. A reiteração por hiperônimo, que Antunes (2010) considera uma substituição é bastante comum e muito usada, e devido o caráter de generalizar, possibilita reunir diferentes itens em uma mesma classe, como ocorre com o hiperônimo “brincadeiras”, que pode reunir diversos itens pertencentes a esse campo semântico.

(02) T2 – C1

**No meu tempo**<sup>1</sup> era muito bom [...]a **casa**<sup>2</sup>**que**<sup>2</sup> eu morava era feita de taipa[...].

**Naquele tempo**<sup>1</sup> não **existia**<sup>3</sup> água encanada e nem  $\emptyset$ <sup>3</sup> energia,  $\emptyset$ <sup>3</sup> era vela nois pegava água em um poço longe da minha casa. **Naquele tempo**<sup>1</sup> só existia **uma escola**<sup>4</sup> pequena com três salas, **a escola**<sup>4</sup> era feita de forquilha [...]

[...] **Naquele tempo**<sup>1</sup> eu gostava de ir, dia de sexta-feira[...]

**Naquele tempo**<sup>1</sup> houve um **fato**<sup>5</sup> muito marcante na minha vida, foi quando **meus pais e meus irmãos morreram**<sup>5</sup>

Em T2 – C1, é possível perceber procedimentos de repetição do mesmo item lexical para a retomada do referente “No meu tempo”, através da expressão sinônima “Naquele tempo”, que poderia ser reiterada por expressões também sinônimas, como “antigamente, nessa época, etc” ou substituídas por elipses. Considerando o conceito de texto, adotado por Fávero e Koch (2005), como qualquer passagem falada ou escrita que tem unidade de sentido e são sistematicamente ordenados, destacamos que o uso do recurso coesivo da repetição colaborou para a fragmentação do texto, como se cada parágrafo fosse um texto isolado. No intuito de estabelecer as relações de coesão no texto, notamos a retomada do referente “casa”, através da proforma pronominal “que”, a definitivização, “a escola”, que retoma a expressão iniciada com artigo indefinido “uma escola”. Há ainda, o nome genérico “fato”, que classificamos dessa forma por abranger um número quase incalculável de elementos e, refere-se à “morte dos pais e dos irmãos”. Essas retomadas foram feitas conforme exposição de

Koch (2010) sobre a aplicação, em textos, de recursos coesivos por substituição e por reiteração.

Em relação ao uso da elipse, que é uma estratégia de se omitir um termo, uma expressão ou até uma sequência maior, já introduzidos no texto, como aponta Antunes (2005), notamos que o aluno fez o uso adequado na primeira ocorrência, ao omitir o termo “existia”. No entanto, na ocorrência seguinte deveria repetir o referente ou introduzir um termo novo, como “usávamos”. Antunes (2005) acrescenta que o fato de a elipse se caracterizar por um apagamento, exige um cuidado especial em seu uso, para que não se perca o fio que amarra o texto.

(03) T3 – C1

Lembro-me que na minha infância **tinha**<sup>1</sup> luz elétrica, água encanada e rádio, mas TV e telefone não  $\emptyset$ ,<sup>1</sup> foi-se adquirindo ao longo dos anos [..]

Lembro-me de muitas **passagens marcantes**<sup>2</sup> na minha vida, mas quando meus pais me levavam para **as festividades religiosas e o nascimento de meus irmãos**<sup>2</sup> foram os momentos mais felizes para mim. [...] Sempre gostei e ainda gosto das **festividades religiosas**<sup>3</sup>, principalmente da semana santa com **as missas, procissões**<sup>3</sup> [...]

Tenho saudade da **bondade e da inocência das pessoas**<sup>4</sup> **que**<sup>4</sup> foi acabando com o tempo.

Em T3 – C1, é possível perceber procedimentos de manutenção temática, pois a repetição do tema ao longo do texto se dá através da utilização de tópicos integrados ao tema, ou seja, apresenta termos pertencentes ao mesmo campo lexical: recordações da infância. É notório que o uso de recursos coesivos colaborou para promover a coerência textual. O aluno empregou de forma adequada, todos os recursos de coesão referencial, nesse fragmento analisado. O texto apresenta a figuração de um texto, descrita por Koch (2010), pois está bem estruturado tem unidade de sentido.

No fragmento apresentado, constatamos uma elipse, pois ocorre a omissão do termo “tinha”; uma expressão genérica “passagens marcantes”, que refere-se “às festividades religiosas e ao nascimento dos irmãos”. Segundo Antunes (2005), a expressão genérica é uma espécie de hiperônimo, mas preferimos, neste trabalho,

nos referir a esses dois fenômenos de formas distintas, isso porque constatamos que as expressões genéricas comportam um número quase infinito de referentes, o que não acontece com os hiperônimos, que apresentam maiores restrições, principalmente no campo semântico. Verificamos também o recurso da hiperonímia, que são palavras que podem substituir grande número de outras, no dizer de Antunes (2005), pois “festividades religiosas”, abrange “as missas e as procissões”.

(04) T1 – C2

[...] completei sete anos e fui para outra escola a **Escola Municipal Varzea<sup>1</sup>** **lá<sup>1</sup>** eu fiquei até o 5º ano eu brincava com meus primos [...]

[...] da Várzea eu passei para o **Orlando<sup>2</sup>** e já faz dois anos que eu estou estudando no **Orlando<sup>2</sup>**.

No fragmento T1 – C2, é possível perceber a escassez no uso de recursos coesivos, além da ausência de outros elementos, como pontuação, que colaboram para dificultar ainda mais a compreensão do texto. Observamos que o aluno não foi capaz de estruturar corretamente as ideias no texto, como recomenda Koch (2010). Percebemos, através dos trechos destacados, que C2 usou como recursos de coesão referencial, apenas a proforma adverbial “*lá*”, para se referir a “Escola Municipal Varzea”, cujo uso está adequado, de acordo com Koch e Elias (2018), que nomeiam as proformas adverbiais (aqui, lá, ali, etc) de advérbios locativos que têm a função de fazer progredir referencialmente o texto. Verificamos ainda, a repetição do mesmo item lexical “Orlando”, mas o aluno poderia ter empregado a proforma adverbial “*lá*” ou a expressão nominal definida “nessa escola”.

Após a expressão “5º ano” é adequado acrescentar um recurso de coesão referencial, para interligar as partes do texto, como a proforma adverbial “*onde*”

(05) T2 – C2

[...] **Minha família<sup>1</sup>** era formada de 14 **pessoas<sup>1</sup>**.

**Minha cidade<sup>2</sup>** **onde<sup>2</sup>** eu nasci mudou muito, mais ficou marcada na minha lembrança. O **fato<sup>3</sup>** mais marcante na minha vida foi **quando minha mãe morreu<sup>3</sup>**

Em T2 – C2, apesar de haver poucos recursos coesivos, o sentido do texto se manteve, sendo facilmente compreendido pelo leitor. Apenas três referentes textuais foram introduzidos e retomados ao longo do texto, os nomes genéricos “pessoas” e “fato”, que retomam, respectivamente, a expressão “minha família” e “morte da mãe”. Como já foi mencionado, os nomes genéricos comportam um número quase incalculável de referentes. Observamos ainda, a ocorrência da proforma adverbial “onde” que refere-se à expressão “minha cidade” e foi empregada de forma adequada, assim como os demais recursos coesivos verificados nesse trecho.

(06) T3 – C2

[...] **minha mãe**<sup>1</sup> sempre cuidou da casa e dos filhos, **meu pai**<sup>1</sup> trabalhava no DNOCS uma época fazendo poços **eles**<sup>1</sup> eram muito rígidos.

[...] **meu pai**<sup>2</sup> dava muita importância ao estudo **ele**<sup>2</sup> queria ver todos os filhos formados[...]

[...] nosso **material escolar**<sup>3</sup> era simples mais nós cuidava muito do **caderno, coleção, lápis e dos livros**<sup>3</sup>, quando a gente tinha[...]Hoje os alunos tem **tudo**<sup>4</sup> boa **escola, professores, material bonito e muitos recursos**<sup>4</sup> mais não dão muito valor a **isso**<sup>4</sup>.

Eu sou professora aposentada mas acho que poderia ter sido psicóloga, porque **as pessoas**<sup>5</sup> tem muita confiança em me contar **seus**<sup>5</sup> problemas e **Ø**<sup>5</sup> gostam de ouvir meus conselhos.

Em T3 – C2, é possível verificar que houve uma evolução quanto ao uso correto de recursos coesivos, o colaborador articulou as ideias, o que favoreceu a coerência do texto. A coerência estabelece um fator central na compreensão da mensagem comunicativa, pois colabora para a “continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos” (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

É possível verificarmos que o aluno usou as proformas pronominais “eles” e “ele”, para substituir “minha mãe e meu pai” e “meu pai”, respectivamente. No entanto, no exemplo 1, a forma como a remissão foi feita, poderia ocasionar uma ambiguidade se não ativássemos naturalmente a nossa instrução de conexão, conforme a Teoria da Referência Mediatizada proposta por Kalmeyer (1974) apud Koch (2010), pois o pronome “eles” poderia fazer remissão tanto a “minha mãe e meu pai”, quanto a

“poços”, mas nosso conhecimento de mundo nos leva a compreender que o pronome refere-se adequadamente ao primeiro referente. Notamos ainda, a ocorrência do adequada do hiperônimo “material escolar”, referindo-se a “caderno, coleção, lápis e dos livros”.

Quanto às proformas pronominais “tudo” e “isso”, retomam o referente “boa escola, professores, material bonito e muitos recursos” fazendo remissões catafórica e anafórica, respectivamente.

Já, a expressão “as pessoas” é retomada de forma correta, segundo observações de Koch (2010), através dos recursos proforma pronominal e elipse, omissão do referente textual, facilmente recobrado.

#### (07) T1 – C3

No tempo em que eu era criancinha eu fui para **brasilía**<sup>1</sup>, mas eu não fui morar **lá**<sup>1</sup> [...] fizeram **casas**<sup>2</sup> para dar para quem não tinha **casa**<sup>2</sup>, ou seja, quem morava de aluguel. Então **minha mãe**<sup>3</sup> ganhou uma  $\emptyset$ <sup>2</sup> e **eu e ela**<sup>4</sup> fomos morar **lá**<sup>2</sup> só **nós duas**<sup>4</sup>

[...] fomos para a **casa do irmão**<sup>5</sup> da **minha mãe**<sup>3</sup>, **lá**<sup>5</sup> era **um bar**<sup>5</sup>, **ela**<sup>3</sup> encontrou **um homem**<sup>6</sup> e **ela**<sup>3</sup> **se apaixonou**<sup>7</sup> por **ele**<sup>6</sup> e **ele**<sup>6</sup> também  $\emptyset$ <sup>7</sup>, então eles estão junto até hoje[.]

Em T1 – C3, percebemos o uso de vários referentes de coesão referencial, porém, alguns empregados de forma inadequada, impedindo a progressão textual. Segundo Koch (2008), a progressão temática é de vital importância, pois devemos observar o modo como esta progressão opera no texto, ou seja, como o tema é desenvolvido e de que forma se relaciona ao contexto. Inicialmente, a proforma adverbial “lá” retoma com precisão o referente “brasilía”. Em seguida, percebemos que formou-se uma cadeia referencial (casas→casa→ $\emptyset$ →lá), em que a repetição do mesmo item lexical deveria ter sido evitada através de uma elipse ou de uma expressão sinônima. Para referir-se ao termo “minha mãe” foi empregada uma repetição inadequada, pois se “casa do irmão da minha mãe” fosse reiterada pela expressão “casa do meu tio”, acrescentaria uma informação ao texto, o que seria mais viável. Verificamos também a expressão quantitativa “nós duas”, que faz uma remissão correta à expressão “eu e ela”. Quanto as repetições inadequadas que se

sucedem “**ela**<sup>3</sup> encontrou **um homem**<sup>6</sup> e **ela**<sup>3</sup> **se apaixonou**<sup>7</sup> por **ele**<sup>6</sup> e **ele**<sup>6</sup> também **Ø**<sup>7</sup>”, todo esse trecho pode ser substituído pela expressão “eles se apaixonaram”

Embora Antunes (2010), considere a repetição do mesmo item lexical um recurso textual e discursivamente funcional, é preciso usá-lo da forma correta, com a intenção de enfatizar um elemento textual e não “amarrar” o texto, impedindo-o de progredir. O recurso da repetição é bastante usado, por garantir que o interlocutor identifique claramente o referente textual. Dessa forma, o escritor sente-se mais seguro ao repetir o mesmo item lexical, muitas vezes em excesso como verificamos em muitas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental e até mesmo do Ensino Médio.

(08) T2 – C3

[...] eu gostava muito dos **meus pais**<sup>1</sup>, só que **eles**<sup>1</sup> nos obrigavam a trabalhar.

Minha **família**<sup>2</sup> era constituída de cinco **filhos contando comigo, meu pai e minha mãe, minha tia e minha avó e meu vô**<sup>2</sup>

[...]com 17 anos conheci uma **moça**<sup>3</sup> e se casei com **ela**<sup>3</sup>.

Nos trechos de T2 – C3, é possível perceber a existência de relações discursivas referencias empregadas de forma adequada, com exceção do pronome “se” em “se casei”, pois o pronome “se” refere-se a 3ª pessoa e não à 1ª. As proformas pronominais “eles” e “ela” referem-se a “meus pais” e “moça”, respectivamente e, o hiperônimo “família” engloba “filhos, pai, mãe, tia, avó e vô”

(09) T3 – C3

Lembro-me que quando eu era criança ? era saudável em relação a hoje[...]

**Muitas coisas**<sup>1</sup> mudaram desde quando vim morar **aqui**<sup>2</sup> **nessa cidade**<sup>2</sup>, em relação a **construção de imóveis, a saúde, educação, crescimento de transportes na rodovia**<sup>1</sup>.

[...] **as festas**<sup>3</sup> de antigamente eram bem diferentes das **Ø**<sup>3</sup> de hoje[...]

[...] naquele tempo não tinha essa modernidade de hoje, ? foi se adquirindo ao longo dos dias

Nesse fragmento de T3 – C3, tanto na primeira, quanto na última frase, colocamos um ponto de interrogação nos lugares que indicam ausência de mecanismos de coesão textual para interligar as partes do texto, pois falta conexão e gera incoerência, conseqüentemente.

Em relação aos recursos de coesão referencial, “muitas coisas” é uma expressão genérica que refere-se a “construção de imóveis, a saúde, educação, crescimento de transportes na rodovia”, a proforma adverbial “aqui”, retoma a expressão “nessa cidade” e a elipse substitui por zero o referente festas. Essas três introduções e retomadas dos referentes ocorreram de forma adequada às concepções de Antunes (2005), Fávero (2005) e Koch (2010).

Para uma melhor visualização, inserimos no quadro a seguir, os mecanismos de coesão referencial por substituição encontrados nos textos analisados anteriormente. Para uma melhor verificação, destacamos os recursos coesivos que os alunos usaram nos textos, na tentativa de estabelecer uma conexão entre suas partes.

Quadro 8 — Mecanismos de coesão referencial por substituição e recursos coesivos em textos analisados

<b>Mecanismos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Referentes</b>	<b>Substituição</b>	<b>Total</b>
	Proforma pronominal	<i>minha avo</i> <i>minha tia</i> <i>minhas amiguinhas</i> <i>nossos responsável</i> <i>minhas amiguinhas</i> <i>a casa</i> <i>das pessoas</i> <i>meu pai</i> <i>minha mãe e meu pai</i> <i>boa escola,</i> <i>professores, material</i> <i>bonito e muitos</i> <i>recursos</i>	<i>ela</i> que elas eles elas que que ele eles  tudo / isso	16

<b>Mecanismos de Coesão Referencial por Substituição</b>		<i>minha mãe</i> <i>um homem</i> <i>minha mãe e um homem</i> <i>meus pais</i> <i>uma moça</i>	ela ele eles  eles ela	
	Proforma verbal	∅	∅	0
	Proforma adverbial	<i>Escola Municipal Varzea</i> <i>Minha cidade</i> <i>brasil</i> <i>nessa cidade</i> <i>casa do irmão da minha mãe</i>	la  onde la aqui la	5
	Proforma quantitativa	<i>eu e ela</i>	nós duas	1
	Elipse	<i>não existia água encanada</i>  <i>tinha luz elétrica</i>  <i>quem não tinha casa</i>  <i>ela encontrou um homem</i>  <i>se apaixonou</i>  <i>as festas</i>	nem ∅ energia, ∅ era vela telefone não ∅ minha mãe ganhou uma ∅ ∅ se apaixonou ele também ∅ diferentes das ∅ de hoje	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, observamos que o recurso de coesão referencial por substituição mais empregado pelos alunos foram as formas pronominais, principalmente os pronomes pessoais de 3ª pessoa, que segundo Koch (2002), são os elementos linguísticos formadores do contexto, os responsáveis diretos para que se estabeleça entre o pronome pessoal de 3ª pessoa e um grupo nominal, a relação de remissão. Logo em seguida, constatamos que o recurso da elipse teve uma ocorrência significativa também. Antunes (2005) ressalta que a elipse é uma estratégia de omitir um termo já introduzido anteriormente e deixa o texto mais conciso.

Em contrapartida, a proforma verbal, que segundo Koch (2002), realiza-se apenas com os verbos “fazer” e “ser”, acrescidos de uma forma pronominal, não teve ocorrências. Talvez pela limitação de uso, ocorra com mais frequência em textos de escritores com maiores habilidades linguísticas.

Após a examinar os mecanismos de coesão por substituição, passamos a verificar os mecanismos de coesão referencial por reiteração encontrados nos textos analisados, então elaboramos a seguinte tabela:

Quadro 9 — Mecanismos de coesão referencial por reiteração e recursos coesivos em textos analisados

<b>Mecanismos</b>	Recursos	Referentes	Reiteração	Total
	Expressão nominal definida	∅	∅	0
	Nominalização	∅	∅	0
	Expressão sinônima	∅	∅	0
	Nome genérico	<i>Festividades religiosas e o nascimento dos irmãos</i> <i>morte da mãe</i> <i>pais e irmãos</i> <i>amigos e colegas</i>  <i>morte dos pais e dos irmãos</i>	passagens marcantes  fato  pessoas as pessoas  fato	6

<b>Mecanismos de Coesão Referencial por Reiteração</b>		<i>construção de imóveis, a saúde, educação</i>	<i>coisas</i>	
	Hiperônimo	<i>roda-roda, pega-pega, amarelinha, boneca</i> <i>missas, procissões,</i> <i>caderno, coleção,</i> <i>lápiz e livros</i> <i>filhos, pai, mãe, tia e avó e vô.</i>	<i>Brincadeiras</i> <i>as</i> <i>festividades</i> <i>religiosas</i> <i>material escolar</i> <i>família</i>	4
	Repetição do item lexical	escola no meu tempo  casa Orlando homem	escola (7) no meu tempo (4) casa (1) Orlando (1) Homem (1)	14

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Antunes (2005) a reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão sendo retomados ao longo do texto, em que cada palavra vai se ligando às outras anteriores e nada fica solto. Talvez por haver a necessidade de se acionar o conhecimento de mundo para estabelecer relações coesivas referenciais desse tipo, constatamos que nos textos analisados, esse recurso de coesão foi utilizado em número menor pelos alunos, se comparado aos mecanismos referenciais por substituição. Nesse sentido, sobressaiu-se a repetição do mesmo item lexical, com 14 ocorrências, seguida do recurso de nomes genéricos, com seis e do uso de

hiperônimos, com quatro ocorrências. A expressão nominal definida, a nominalização e a expressão sinônima, tiveram zero ocorrências.

Para Fávero (2005), as expressões nominais definidas consistem na retomada do mesmo fenômeno por diversas formas e baseia-se no nosso conhecimento de mundo e não apenas no conhecimento linguístico. Já a nominalização propõe a transformação de elementos de outras classes nominais em nomes. Segundo a autora, a questão da sinonímia é extremamente complexa, porque não existe identidade semântica absoluta, não há, segundo Fávero (2005), a correspondência absoluta de sentido entre dois elementos.

Antunes (2010), aponta que os problemas da substituição por um sinônimo residem no fato de que nem todas as palavras têm sinônimos correspondente em qualquer contexto, existem limites para o uso de tais mecanismos, o que leva os usuários da língua a preferirem outros tipos de substituição.

Para uma melhor visualização quantitativa, tabulamos os resultados das análises com o número de ocorrências da coesão referencial por substituição e por reiteração, além dos recursos coesivos empregados, conforme as categorias de análise já mencionadas.

Tabela 1 — Mecanismos de coesão referencial

<b>MECANISMOS DE COESÃO REFERENCIAL</b>			
Total Geral de Ocorrências= 53			
<b>SUBSTITUIÇÃO</b>		<b>REITERAÇÃO</b>	
Nº de ocorrências	Frequência	Nº de ocorrências	Frequência
29	54,7%	24	45,3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que o mecanismo de coesão referencial por substituição se sobressaiu em relação ao mecanismo de coesão referencial por reiteração. Quanto aos tipos de mecanismos de coesão referencial, apontamos um total de 53 casos, dos quais 54,7% se referem à coesão referencial por substituição, o que dá em números, 29 ocorrências. Os demais casos, 45,3%, equivalem a 24 ocorrências e dizem respeito ao mecanismo de coesão referencial por reiteração. A prevalência do mecanismo de coesão referencial por substituição, com o uso de pronomes pessoais se deve ao fato

de que os autores dos textos tenham o objetivo simplesmente de retomar o referente textual, sem acrescentar-lhes informações novas.

Quanto ao fato de o mecanismo de coesão referencial por reiteração ter sido minoria, se deve ao fato da necessidade de ativar os conhecimentos de mundo do escritor/leitor, não se restringindo a conhecimentos cotextuais. Portanto, dados os resultados, parece-nos pertinente afirmar que a coesão referencial por reiteração pode significar uma dificuldade interpretativa maior dos alunos, se compararmos à realização da coesão referencial por substituição.

A tabela seguinte apresenta dados quantitativos detalhados da presença dos mecanismos da coesão referencial por substituição e por reiteração, bem como os respectivos recursos de cada mecanismo.

Tabela 2: Mecanismos e recursos de coesão referencial

<b>Mecanismos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>Frequência</b>
Mecanismos de Coesão Referencial por Substituição	Proforma pronominal	16	30,1%
	Proforma verbal	Ø	Ø
	Proforma adverbial	5	9,4%
	Proforma quantitativa	1	1,8%
	Elipse	7	13,2%
Mecanismos de Coesão Referencial por Reiteração	Expressão nominal definida	Ø	Ø
	Nominalização	Ø	Ø
	Expressão sinônima	Ø	Ø
	Nome genérico	6	11,3%
	Hiperônimo	4	7,5%
	Repetição do item lexical	14	26,4%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos a tabela 2, podemos fazer algumas constatações a partir dos números apresentados. Verificamos a recorrência dos recursos dos dois mecanismos, procurando compreender o seu funcionamento enquanto elementos coesivos facilitadores ou não no processo de escrita do gênero textual em estudo.

Em relação aos mecanismos de coesão referencial por substituição, o resultado aponta para o fato de que os alunos empregam com maior frequência os pronomes para substituir o referente, principalmente os pronomes pessoais para possibilitar a reiteração. Além dos pronomes pessoais, percebemos ainda a ocorrência de pronomes relativos e demonstrativos.

O segundo recurso mais recorrente em nosso corpus foi a repetição do mesmo item lexical, confirmando o problema que motivou esta pesquisa, que os alunos têm dificuldade em correlacionar os elementos que compõem o texto e preferem, na maioria das vezes, retomar o referente textual através da repetição do mesmo item lexical, o que garante a retomada exata desse referente pelo leitor. Na sequência, aparecem o nome genérico, a proforma adverbial, com cinco ocorrências e todas fazendo referência a lugares. Houve apenas uma proforma quantitativa e nenhuma ocorrência de proforma verbal.

Assim, a partir dos resultados obtidos, constatamos que o uso do pronome pessoal é mais frequente, por ser o caso que apresenta menos problema ao buscar o referente, retomar o objeto de discurso tido como referente do texto. Isso facilita a constância desse referente, fazendo com que o leitor o mantenha facilmente em foco. A não ocorrência da proforma verbal em nossa análise é justificável, uma vez que é um recurso pouco utilizado em nossa língua, é mais fácil encontrá-lo em textos mais complexos, produzidos por escritores com mais habilidade em relação ao uso dos elementos textuais. Assim também é a proforma quantitativa, a nominalização, a expressão nominal definida e a expressão sinônima, que por oferecerem maiores dificuldade para se estabelecer a referência, são pouco usuais na escrita de alunos do Ensino Fundamental. Essa quantificação nos leva a perceber que tanto a proforma pronominal quanto a repetição do mesmo item lexical, propiciam um processo de retomada do referente de forma mais simples, o que não acontece com a proforma verbal e a proforma quantitativa.

Os mecanismos de coesão referencial por reiteração manifestaram-se em menor quantidade, sendo mais recorrente o recurso da repetição do mesmo item lexical que, por aproximar-se mais da linguagem oral e por garantir a retomada exata do referente ou objeto de discurso, é mais utilizada nas produções escritas das crianças. Logo em seguida aparecem os nomes genéricos e, por último, os hiperônimos.

Constatamos ainda que a pouca incidência dos demais recursos de reiteração, não havendo nenhuma ocorrência de nominalização, nem de expressão sinônima, justifica-se partindo-se da ideia de que esses processos estão associados, muitas vezes, com o conhecimento de mundo e que o aluno ainda não faz essa associação e, portanto, emprega esses recursos de forma menos frequente.

A partir da análise dos dados, propomos na seção seguinte a elaboração de uma proposta de intervenção, com o objetivo de minimizar os problemas relacionados ao uso dos mecanismos de coesão referencial. Pretendemos ainda levar os alunos a se apropriarem das características de textos do gênero memórias literárias para que possam progredir na escrita, sobretudo desse gênero.

### **4.3 Proposta de Intervenção**

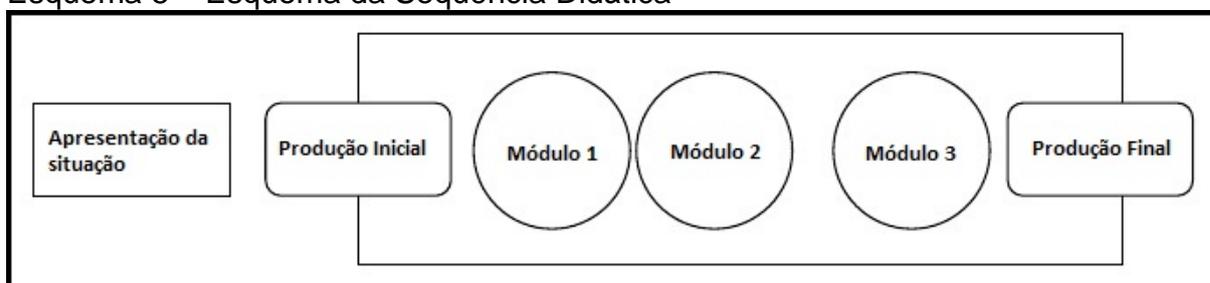
Apresentamos, nesta seção, uma proposta de intervenção para o fenômeno estudado: a coesão referencial em textos de memórias literárias. Optamos pelo desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD), seguindo o modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004).

Segundo os autores, sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o propósito de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, bem como escrever ou falar de forma a atender a determinada situação de comunicação. Assim, sua finalidade é proporcionar aos alunos um procedimento de realizar todas as etapas necessárias para a produção de um gênero ou aquisição de um conteúdo.

O trabalho com a SD auxilia o professor no seu fazer pedagógico, pois ao sistematizar as tarefas que irá desenvolver com os estudantes, certamente terá mais segurança para fazer as intervenções necessárias em momentos de ensino/aprendizagem.

Observemos o seguinte esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e que serviu de base para a elaboração das atividades presentes nesta proposta de intervenção.

Esquema 5 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p.98).

Conforme o esquema 5, a sequência didática deve parte da apresentação da situação inicial, momento em que será apresentado aos alunos o projeto de produção de um gênero textual (qual o gênero, as características, destinatário da produção, suporte). Logo em seguida, temos a produção de um texto inicial, o qual servirá de referência para o professor identificar os saberes já adquiridos e os que ainda necessitam ser dominados pelos discentes. Isso o guiará em relação aos encaminhamentos que deverá seguir.

Após o levantamento das principais dificuldades a partir dos textos dos alunos, são elaborados os módulos de atividades diversificadas, os quais contemplarão os diversos elementos constituintes do gênero abordado e que ainda não foram sistematizados pelos alunos. Ao elaborar os módulos, é importante que sejam trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção e que sejam dados aos alunos os instrumentos necessários para superá-los, através de exercícios específicos para cada obstáculo, o que possibilitará aos alunos a aquisição de uma noção mais exata do gênero trabalhado. A SD é finalizada com outra produção, quando o aluno poderá incorporar os conhecimentos adquiridos nos módulos. No que se refere à produção final, Dolz e Schneuwly (2004, p. 106) esclarecem o seguinte sobre a questão avaliativa:

a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor, realizar uma avaliação somativa.

Além dos elementos constituintes desse modelo de SD (figura 5), Joaquim Dolz, em recente live-entrevista<sup>6</sup> que versa sobre a sequência didática e suas novas modalidades, reconhece a importância da reiteração na escrita. Assim, após redigir o texto, é necessário revisá-lo, refletir sobre as inadequações e reescrevê-lo várias vezes até que cumpra o seu propósito comunicativo. O autor destaca ainda a relevância do trabalho de colaboração e o uso de fichas de autoavaliação na reescritura do texto, para verificar se todos os aspectos do texto foram tratados. Dessa forma, observamos que embora o modelo de SD desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004) seja bastante difundido entre educadores para orientar o fazer pedagógico, é necessário que sejam feitas adaptações e atualizações que serão favoráveis aos alunos no processo de produção textual.

Retornando ao modelo apresentado na figura 5, logo na apresentação da situação inicial, o aluno deve apropriar-se das características que compõem o gênero textual a ser trabalhado, e para facilitar e auxiliar o trabalho do professor, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem o agrupamento dos gêneros, tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem que possuem, ou seja, as características comuns com outros gêneros e as regularidades que os textos apresentam, que permitem tal agrupamento. Ressaltamos, entretanto, que o fato de os gêneros estarem inseridos num certo agrupamento, não significa que eles sejam considerado como algo estanque, pois cada um dos gêneros possui características diferentes, o que exige adaptações de seu ensino.

Os já citados autores, apresentam os seguintes agrupamentos de gêneros:

Quadro 10 — Aspectos tipológicos

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado

<sup>6</sup> A live-entrevista faz parte da Formação da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro no Estado do Pará e encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GDtPit1zUf0>.

Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 121).

Percebemos que o gênero memórias literárias está exemplificado no quadro dos aspectos tipológicos com o sinônimo de “relato de experiência vivida” uma vez que é a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo e pertence ao grupo dos relatos.

O gênero memória possibilita o resgate de fragmentos que possam auxiliar na constituição do retrato de um determinado período ou evento, possibilitando que o aluno perceba que as lembranças do passado servem de suporte para amparar sua escrita, como aponta Maria Elizabete Kastel (2013), em seu trabalho intitulado “Produção textual a partir do resgate de memórias”, o qual também serviu de embasamento para o desenvolvimento da presente proposta de intervenção.

Nossa proposta interventiva emprega sobretudo textos da obra *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai, como recurso didático no incentivo à leitura e produção

textual, oportunizando ao aluno condições não apenas de refletir sobre uma importante obra, mas também de identificar que a escrita acaba sendo uma forma de a pessoa marcar e eternizar seu testemunho sobre o que está vivenciando, tendo como fonte principal a sua memória, que registra resquícios de vivências e experiências que foram importantes na sua formação, conforme afirma Kastel (2013).

Nesse livro, a autora irá contar as memórias de sua infância e adolescência na cidade de São Paulo, no início do Século XX. Partindo de suas próprias experiências e memórias, ela conta a trajetória da primeira leva de italianos que chegaram ao Brasil no final do Século XIX. O livro é organizado em capítulos curtos, o que facilita a leitura: são como que pequenas crônicas do cotidiano que traçam não só a identidade de sua autora, como também a de sua família. Certamente é uma obra que revela a identidade de vários imigrantes que vieram para o Brasil. Por este livro, Zélia recebeu o Prêmio Paulista de Revelação Literária de 1979.

Para elaboração desta proposta de intervenção assumimos ainda uma perspectiva reflexiva acerca do ensino de mecanismos de coesão referencial por substituição e por reiteração sugeridos por Fávero (2005), através do desenvolvimento de atividades múltiplas com foco nos recursos coesivos referenciais usados para retomar os referentes textuais. Além disso, pretendemos fazer com que os alunos tenham um maior domínio do gênero memórias literárias.

Assim, a proposta de intervenção é uma sequência didática dividida em quatro momentos. Embora a utilização da sequência didática tenha como função primordial a facilitação do entendimento sobre os gêneros textuais, pretendemos também que os estudantes reconheçam e utilizem os mecanismos de coesão já citados.

O primeiro momento consiste na apresentação da situação inicial, em que propomos que os alunos assistam ao filme “Titanic” para motivá-los a escrever o primeiro texto sobre memórias literárias, uma vez que o filme é narrado por Rose, personagem fictícia que sobreviveu ao naufrágio do navio. Além disso, solicitamos a leitura e interpretação do texto “Alameda Santos número 8”, texto inicial do livro *Anarquistas, Graças a Deus*, para identificar neste as características do gênero em estudo. Também será feita a comparação do filme com o texto, cruzando as linguagens de ambos.

O segundo momento consiste na produção inicial, em que serão usados os fatos relatados por Rose, uma das protagonistas do filme, para a produção de um texto de memórias literárias.

O terceiro momento consta no desenvolvimento dos módulos, atividades que serão realizadas com o objetivo de identificar de forma mais detalhada as especificidades do gênero memórias literárias e a identificação e uso dos mecanismos de coesão referencial por substituição e por reiteração. Nesse sentido, as atividades serão agrupadas em 3 módulos.

Já o quarto momento, destina-se à produção final. Após revisar o seu texto, o aluno deve escrever a versão definitiva.

Ressaltamos ainda que essa sequência didática não foi aplicada. Trata-se apenas de uma sugestão de atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor para trabalhar tanto o gênero memórias literárias, quanto os mecanismos de coesão referencial. Nesse sentido, pretendemos contribuir pedagogicamente para sistematizar e facilitar o trabalho do professor, o que auxiliará no avanço na escrita dos estudantes.

Apresentamos, a seguir, a sequência didática.

#### 4.3.1 Apresentação da Sequência Didática

### **PRIMEIRO MOMENTO – Apresentação da situação**

#### **OBJETIVOS**

- Motivar os alunos para a produção inicial;
- Reconhecer os aspectos gerais de um texto de memórias literárias;
- Identificar na linguagem cinematográfica algumas marcas de um texto de memórias literárias.
- Identificar algumas marcas de coesão referencial presentes na superfície do texto.
- Esclarecer que os textos produzidos serão publicados no blog da turma, portanto os próprios colegas serão os interlocutores.

#### **ATIVIDADE 1**

**CARO PROFESSOR**

- Apresente para os alunos, através de um Datashow, a imagem do navio Titanic e questione-os (Reconhecem a imagem? Já assistiram a algum filme que retrata uma viagem de navio? Já assistiram ao filme Titanic ou já ouviram falar?)
- Faça um breve comentário sobre o filme, para situá-lo no contexto histórico
- Em seguida, proponha que assistam ao filme, recomende que mantenham o foco na narração dos acontecimentos feita pela personagem Rose, personagem fictícia que sobreviveu ao naufrágio.

**Figura 1: Representação do naufrágio do RMS Titanic**

Disponível em :<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/neste-dia-em-1912-o-rms-titanic-colidia-com-um-iceberg-no-mais-impactante-desastre-do-seculo-20.phtml>  
Acesso em 25/07/2020

Após assistir ao filme, responda oralmente as questões:

- 1) Qual é o tema abordado no filme?
- 2) Quem narra os acontecimentos?
- 3) Quais acontecimentos são narrados?
- 4) Qual é a idade da personagem no momento em que narra os fatos? Que idade ela tinha quando vivenciou os fatos?
- 5) Por que, mesmo depois de tanto tempo, a personagem ainda se recorda desses acontecimentos?
- 6) Que acontecimento você já vivenciou e ficou marcado na sua memória?

**ATIVIDADE 2**

- Leia o texto “Alameda Santos Número 8”, primeiro texto do livro de memórias literárias ‘Anarquistas, Graças a Deus’, de Zélia Gattai.

**ALAMEDA SANTOS NUMERO 8**

Num casarão antigo, situado na Alameda Santos número 8, nasci, cresci e passei parte de minha adolescência.

Ernesto Gattai, meu pai, alugara a casa por volta de 1910, casa espaçosa, porém desprovida de conforto. Teve muita sorte de encontrá-la, era exatamente o que procurava: residência ampla para a família em crescimento e, o mais importante, o fundamental, o que sobretudo lhe convinha era o enorme barracão ao lado, uma velha cocheira, ligada à casa, com entrada para duas ruas: Alameda Santos e Rua da Consolação. Ali instalaria sua primeira oficina mecânica. Impossível melhor localização!

Para quem vem do centro da cidade, a Alameda Santos é a primeira rua paralela à Avenida Paulista, onde residiam, na época, os ricos, os graúdos, na maioria novos-ricos.

Da Praça Olavo Bilac até o Largo do Paraíso, era aquele desparrame de ostentação! Palacetes rodeados de parques e jardins, construídos, em geral, de acordo com a nacionalidade do proprietário: os de estilo mourisco, em sua maioria, pertenciam a árabes, claro! Os de varandas de altas colunas, que imitavam os "palázzos" romanos antigos, denunciavam — logicamente — moradores italianos. Não era, pois, difícil, pela fachada da casa, identificar a nacionalidade do dono.

O proprietário do imóvel que meu pai alugou era um velho italiano, do Sul da Itália, Rocco Andretta, conhecido por seu Roque e ainda, para os mais íntimos, por tzi Ró (tio Roque). Dono de uma frota de carroças e burros para transportes em geral, fora intimado pela Prefeitura a retirar seus animais dali; aquele bairro tornava-se elegante, já não comportava cocheiras e moscas. O velho Rocco fizera imposições ao candidato: reforma e limpeza do barracão, pinturas e consertos da casa por conta do inquilino.

Dona Angelina, minha mãe, assustou-se: gastariam muito dinheiro, um verdadeiro absurdo! Onde já se vira uma coisa daquelas? Velho explorador! Por que o marido não comprava um terreno em vez de gastar as magras economias em

reformas de casa alheia? E o aluguel? Uma exorbitância! Como arranjar tanto dinheiro todos os meses? Onde? Como? Mas ela sabia que não adiantava discutir com o marido. Considerava-o teimoso e atrevido.

O vocabulário de dona Angelina era reduzido — tanto em português como em italiano, sua língua natal —, não sabia expressar-se corretamente; por isso deixaria de empregar, muitas vezes, a palavra justa, adequada para cada situação. Usava o termo "atrevidimento" para tudo: coragem, audácia, heroísmo, destemor, obstinação, irresponsabilidade e atrevimento mesmo. Somente conhecendo-a bem se poderia interpretar seu pensamento, saber de sua intenção, se elogiava ou ofendia. No caso da reforma em casa alheia, não havia a menor dúvida, ela queria mesmo desabafar, chamar o marido de irresponsável: "...um atrevido é o que ele é!" Disse e repetiu.

Após a leitura do texto, responda no caderno as questões:

- 1) Que fatos de suas memórias a autora resgata no texto?
- 2) Que personagens aparecem no texto?
- 3) Quem narra os fatos?
- 4) A narradora situa os acontecimentos em um tempo e em um espaço. Quando e onde ocorrem os fatos narrados?
- 5) Pelos verbos usados, é possível saber se a ação ocorre no presente ou no passado? Escreva alguns verbos para confirmar sua resposta.
- 6) É possível perceber que espaços e personagens do texto são descritos com riqueza de detalhes? Como a narradora descreve a casa alugada pelo pai?
- 7) O texto que você leu pertence ao gênero memórias literárias. Baseado nas respostas das questões anteriores, responda: quais são as características desse gênero textual?
- 8) Que semelhanças você identifica entre o texto de Zélia Gattai e o filme Titanic?

### **ATIVIDADE 3**

CARO PROFESSOR

Explane através de slides sobre os mecanismos de coesão referencial por substituição e por reiteração, bem como dos recursos coesivos que são usados para substituir ou retomar os referentes textuais.

- Identifique no texto mecanismos e recursos de coesão referencial.
- Responda as questões propostas:

1) Releia o segundo parágrafo do texto.

Ernesto Gattai, meu pai, alugara a casa por volta de 1910, casa espaçosa, porém desprovida de conforto. Teve muita sorte de encontrá-la, era exatamente o que procurava: residência ampla para a família em crescimento e, o mais importante, o fundamental, o que sobretudo **lhe** convinha era o enorme barracão ao lado, uma velha cocheira, ligada à casa, com entrada para duas ruas: Alameda Santos e Rua da Consolação. **Ali** instalaria sua primeira oficina mecânica. Impossível melhor localização!

a) A que se refere a forma pronominal destacada na palavra “encontrá-**la**”?

- ( ) à sorte
- ( ) à família
- ( ) à casa
- ( ) à residência

b) No trecho, há uma palavra empregada para substituir o substantivo “casa”. Qual é essa palavra?

c) Reescreva a frase abaixo, substituindo a palavra **casa** por outras equivalentes, sem alterar o sentido do texto e fazendo as alterações necessárias. Faça duas possibilidades de substituição.

“...**casa** espaçosa, porém desprovida de conforto.”

d) Em: “Ø Teve muita sorte de encontrá-la”, foi usado o recurso coesivo chamado elipse, que consiste na omissão de um termo facilmente recuperável na superfície do texto. Qual foi o termo omitido na frase, representado pelo símbolo Ø? Com que finalidade usou-se esse recurso coesivo?

e) No trecho, há duas palavras em destaque: a forma pronominal **lhe** e a forma adverbial **ali**. A quem se referem essas palavras, respectivamente?

- ( ) Ernesto Gattai e casa
- ( ) Homem e residência

( ) Ernesto Gatai e velha cocheira ligada à casa

2. Identifique nos trechos seguintes, se as palavras e o símbolo destacados são mecanismos de coesão referencial por substituição ou por reiteração.

a) “a Alameda Santos é a primeira rua paralela à Avenida Paulista, **onde** residiam, na época, os ricos”

b) “casa espaçosa, porém desprovida de conforto. Teve muita sorte de encontrá-la, era exatamente o que procurava: **residência** ampla para a família em crescimento”

c) “O vocabulário de dona Angelina era reduzido — tanto em português como em italiano, sua língua natal —, **∅** não sabia expressar-se corretamente”

d) “Dono de uma frota de carroças e burros para transportes em geral, fora intimado pela Prefeitura a retirar seus **animais** dali”

e) “ela queria mesmo desabafar, chamar o marido de irresponsável: “...um atrevido é o que **ele** é!”

3) agora, relacione que tipo de recurso foi usado para estabelecer a coesão referencial nos exemplos da questão 2.

( 1 ) Forma pronominal

( ) onde

( 2 ) Hiperônimo

( ) residência

( 3 ) Elipse

( ) ∅

( 4 ) sinônimo

( ) animais

( ) ele

4) No texto a seguir, extraído da obra Anarquistas, Graças a Deus, foram suprimidas algumas palavras, indispensáveis para estabelecer o sentido global do texto. Preencha as lacunas com as palavras ou expressões que você julgar mais adequadas para completar o texto.

### OS COMPADRES VOLTAM AO CARTÓRIO

Ainda uma vez lá se foram os dois compadres, seu Amadeu e seu Ernesto, para o cartório. **As filhas** haviam nascido com um dia de diferença. Maria Negra ganhara a aposta.

Até hoje desconheço os motivos, apenas sei que somente um mês após o nascimento \_\_\_\_\_ dispuseram os pais a fazer o registro\_\_\_\_\_. Só então ficaram sabendo que, por esse atraso,

deveriam pagar substancial multa. O preço legal para as inscrições dos nascimentos havia estourado há muito.

Que decisão tomou Amadeu Strambi, eu nunca soube. Ernesto Gattai, simplesmente não pagou a multa. Problema de tão fácil solução! Qual a mulher que não deseja ser mais jovem? Este foi o seu raciocínio.

Pela minha certidão de nascimento, sou nascida a 4 de agosto. Além do mês e dois dias de lambujem ganhos, passei também a ser dona de **dois signos do zodíaco**: oficialmente, sou de Leão; na realidade, de Câncer. Adotei os \_\_\_\_\_.

Ainda uma vez dona Josefina foi lograda. Ao chegarem ao cartório nesse dia, antes mesmo de tomar conhecimento da multa, seu Amadeu atrapalhou-\_\_\_\_\_: havia esquecido o nome recomendado pela mulher e sobretudo pelas duas filhas mais velhas. Procurou pelos bolsos todos, nada! Não encontrava! Lembrava-se, no entanto, que lhe haviam entregue, escrito num **pedacinho de papel**, o nome da menina, para garantir-lhe a grafia certa. Por fim, quando começava a se enervar, encontrou-\_\_\_\_ em meio a outros papéis. Leu, releu; \_\_\_\_\_ estava o nome escrito em letras bem legíveis, mas... mostrou-o ao amigo. Nenhum dos dois sabia como pronunciá-\_\_\_\_. Foi preciso a intervenção de um terceiro: Haydée era o nome. Papai debochou.

— Como é que você vai se arranjar com uma filha cujo nome nem sabe dizer direito? Coisa mais esquisita. Parecem letras soltas: a-i-d...

Seu Amadeu encabulou. Puxou a carteira de cigarros do bolso, precisava refletir. Fumava cigarro Olga. Na carteira, o nome da marca em letras graúdas. Não pensou duas vezes:

— Ponha Olga — ordenou ao escrivão.

## SEGUNDO MOMENTO – Produção inicial

### OBJETIVOS:

- Realizar a primeira produção textual, adequada ao gênero memórias literárias
- Estruturar e articular o texto, para que mantenha unidade de sentido.

### ATIVIDADE 1

CARO PROFESSOR

Apresente a seguinte proposta de produção textual:

Ao assistir ao filme Titanic, você observou que a personagem protagonista, Rose, relata alguns acontecimentos vivenciados por ela na juventude, principalmente a tragédia do naufrágio do navio Titanic.

Coloque-se no lugar de Rose e produza um texto de memórias literárias, narrando em primeira pessoa os fatos vivenciados e relatados por ela no filme. Lembre-se de situar os fatos no tempo e no espaço, usar verbos no tempo passado, descrever os personagens e os espaços de forma detalhada, transmitir ao leitor as sensações e emoções da narradora ao relatar as cenas e, usar mecanismos de coesão textual, para possibilitar a progressão textual e a unidade de sentido.

CARO PROFESSOR

Após a produção do texto, disponibilize para os alunos uma ficha de avaliação, para que reflitam junto com o professor sobre os aspectos que estão adequados, parcialmente adequados ou inadequados no texto.

Quadro 11 — FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

<b>Crêterios de avaliaçãõ</b>	<b>Adequado</b>	<b>Parcialmente Adequado</b>	<b>Inadequado</b>
O título é sugestivo?			
Registrou as recordações?			
Usou verbos e outras expressões para situar o narrador no passado?			
As memórias sãõ narradas em primeira pessoa como se as lembranças fossem do autor?			
Transportou o leitor para o tempo e o espaço onde ocorreram os acontecimentos narrados?			
Descreveu espaços e/ou personagens			
Articulou as ideias usando mecanismos de coesãõ textual?			
O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do narrador?			

Fonte: Clara et all.( 2014, p.147 Adaptado pela autora)

CARO PROFESSOR

Os resultados obtidos na ficha de avaliação servirão de ponto de partida para que você desenvolva atividades visando sanar as deficiências detectadas.

### **TERCEIRO MOMENTO – Módulos**

#### **MÓDULO 1 – Resgatando memórias**

Neste módulo, usamos o texto “Os automóveis invadem a cidade”, “Enfrentando Papai”, de Zélia Gatai

#### **OBJETIVOS**

- Identificar no textos as características do gênero memórias literárias
- Registrar no caderno de registros os conhecimentos adquiridos, de forma gradativa

#### **ATIVIDADE 1**

- Situe o leitor no tempo e no espaço em que os fatos narrados ocorreram;
- Identifique a riqueza de detalhes da cena narrada;
- Compare o tempo passado com o tempo presente.

#### **OS AUTOMÓVEIS INVADEM A CIDADE**

Naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranquila. Poderia ser ainda mais, não fosse a invasão cada vez maior dos automóveis importados, circulando pelas ruas da cidade; grossos tubos, situados nas laterais externas dos carros, desprendiam, em violentas explosões, gases e fumaça escura. Estridentes fonfons de buzinas, assustando os distraídos, abriam passagem para alguns deslumbrados motoristas que, em suas desabaladas carreiras, infringiam as regras de trânsito, muitas vezes chegando ao abuso de alcançar mais de 20 quilômetros à hora, velocidade permitida somente nas estradas. Fora esse detalhe, o do trânsito, a cidade crescia mansamente. Não havia surgido ainda a febre dos edifícios altos; nem mesmo o "Prédio Martinelli" — arranha-céu pioneiro de São Paulo, se não me engano do Brasil — fora ainda construído. Não existia rádio, e televisão, nem em sonhos. Não se curtiava som em aparelhos de alta-fidelidade. Ouvia-se música em gramofones de tromba e manivela. Havia tempo para tudo, ninguém se afobava, ninguém andava depressa.

Não se abreviavam com siglas os nomes completos das pessoas e das coisas em

geral. Para que isso? Por que o uso de siglas? Podia-se dizer e ler tranquilamente tudo, por mais longo que fosse o nome, tudo por extenso — sem criar equívocos — e ainda sobrava tempo para ênfase, se necessário fosse.

Os divertimentos, existentes então, acessíveis a uma família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. Os valores daqueles idos, comparados aos de hoje, no entanto, eram outros; as mais mínimas coisas, os menores acontecimentos, tomavam corpo, adquiriam enorme importância. Nossa vida simples era rica, alegre e sadia. A imaginação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e franco. Os divertimentos, como já disse, eram poucos, porém suficientes para encher o nosso mundo

Após a leitura do texto, responda as questões

- 1) Que acontecimentos a narradora rememora?
- 2) A expressão “Naquele Tempo”, que introduz o texto faz referência ao tempo presente ou a um passado distante? Dê exemplo de outras palavras ou expressões que também fazem referência a esse tempo.
- 3) Segundo a narradora, o que era diferente naquele tempo?
- 4) A narradora situa os fatos em um espaço onde ela viveu a infância e a juventude. Que espaço é esse?
- 5) Como a narradora descreve os automóveis que invadiram a cidade de São Paulo, naquela época?
- 6) Essa descrição permite ao leitor imaginar como eram os automóveis? Por quê? Faça a ilustração do automóvel de acordo com a descrição feita pela narradora.
- 7) Se a narradora tivesse mencionado os automóveis daquela época, dizendo simplesmente que eram diferentes dos de hoje, o leitor conseguiria imaginá-los de forma tão precisa? Por quê?
- 8) Já sabemos que o espaço onde acontecem os fatos é a cidade de São Paulo, em um passado remoto. Reescreva, brevemente os fatos narrados, reportando-os para o tempo presente. Comece a reescrita pela palavra AGORA.  
Agora.....

CARO PROFESSOR

Organize um passeio a um espaço que guarda memórias: um museu. Após o passeio, discuta com a turma sobre a importância da preservação das memórias, tanto por meio de textos escritos, quanto através de objetos.

Responda oralmente:

- Que sensações teve ao visitar o museu?
- Há no museu algum dos objetos citados pela narradora no texto?
- Sua família guarda algum objeto que traz recordações do passado? Caso Tenha, peça que lhe contém uma história cujo objeto faz recordar.

### **CADERNO DE REGISTROS**

Agora, no caderno de registro, anote o que você já aprendeu sobre o gênero memórias literárias, em relação a:

- tipos de acontecimentos narrados
- tempo em que são narrados os acontecimentos
- tempo e espaço em que os acontecimentos são narrados

### **ATIVIDADE 2**

- Identifique o tipo de narrador no gênero memórias literárias
- Identifique o tempo verbal empregado em narrativas de memórias

### **ENFRENTANDO PAPAI**

Já era quase meio-dia quando Wanda mandou que eu fosse buscar azeitonas no armazém de seu Henrique; preparava um prato de berinjelas para o almoço, receita nova, especial, dada por Ida Strambi. Sobre as berinjelas — cozidas e amassadas — enfeitando a travessa, seriam distribuídas rodela de cebola e no meio de cada rodela uma azeitona preta. Em casa havia azeitonas verdes, mas essas não serviam, não combinava o verde com verde, não sobressaía. Wanda era exigente, "a aparência vale muito na apresentação de um prato".

Ao chegar ao armazém, encontrei o ambiente em plena ebulição: vários fanáticos empenhados numa discussão sobre futebol. Comentavam a atuação de Friedenreich no último jogo, a maioria louvando "o maior goleador de todos os tempos,

maravilhoso, absoluto..." , uns poucos discordando aos gritos... Na esperança de que o bate-boca terminasse em bofetões, instalei-me comodamente sobre uma pilha de sacos de arroz e aguardei sem pressa.

A família já almoçava quando regressei com meu pacotinho de azeitonas pretas. Apavorei-me. Papai era estrito em certas coisas: não admitia, por exemplo, que alguém estivesse ausente nas horas de refeição. Além de levar enorme pito, o faltoso ficava sem comer.

Fui recebida com um berro de papai:

— A senhora não sabe que na hora do almoço deve estar em casa?

Quis explicar-lhe — o que, nem sei — mas ele não permitiu:

— Cale a boca! Quando eu falo não admito respostas...

— Mas, Papai!

— Cale a boca, já disse...

— Mas...

— Cale-se!... .

Senti-me invadida por um sentimento de revolta, veio-me à cabeça uma frase anarquista que ele gostava muito de recitar. Não vacilei, levantei-me da mesa, encostei-me à porta e larguei o verbo, com a mesma entonação com que havia aprendido, com o mesmo dedo em riste que ele empregava:

— "Quando la fôrza e la ragion corítrasta, vince la.fôrza, la ragion non basta!"  
— e escapuli-me pela casa adentro.

Preparada para receber a primeira surra de meu pai, fiquei esperando lá no quarto de mamãe. Eu abusara desta vez, excedera-me, enfrentando-o. Quem teria a coragem de afrontá-lo daquela maneira? Nem mesmo mamãe!

Não demorou muito, apareceu Vera, ainda assombrada com o que acontecia:

— Papai mandou chamar você para ir almoçar, disse que a comida está esfriando.

A princípio, não acreditei no recado. Não estaria "Vera me preparando uma armadilha? Papai não estava furioso? Não dissera nada?

— Armadilha, coisa nenhuma! Papai está todo sem graça, entupido, não reclamou, ficou mais é sem jeito com a tua resposta. Puxa! Nunca pensei! Que atrevida!

Após a leitura do texto, responda:

- 1) Que fato é narrado no texto?
- 2) Quais são os personagens que vivenciam os fatos?
- 3) Que sentimentos são manifestados pela narradora e pelo seu pai?
- 4) o narrador do texto é personagem ou observador? Por quê? Utilize alguns exemplos do texto para justificar sua resposta.
- 5) volte aos textos de memórias literárias lidos nas atividades anteriores (Alameda Santos Número 8, Os compadres voltam ao cartório e Os automóveis invadem a cidade) e responda: que tipo de narrador aparece em todos esses textos?
- 6) O que podemos concluir sobre o narrador de textos de memórias literárias?
- 7) Releia o trecho do texto, reescreva-o em 3ª pessoa e aponte as diferenças entre os tipos de narrador.

Senti-me invadida por um sentimento de revolta, veio-me à cabeça uma frase anarquista que ele gostava muito de recitar. Não vacilei, levantei-me da mesa, encostei-me à porta e larguei o verbo, com a mesma entonação com que havia aprendido, com o mesmo dedo em riste que ele empregava:

8) Relacione as colunas

- ( 1 ) verbos e pronomes em 1ª pessoa – narrador personagem  
 ( 2 ) verbos e pronomes em 3ª pessoa – narrador observador  
 (   ) ele, encontrou, regressou, apavorou-se, sentiu-se, acreditou  
 (   ) eu, encontrei, regressei, apavorei-me, senti-me, acreditei.

9) Ainda sobre o trecho do texto, observe os verbos em destaque:

**Senti**-me invadida por um sentimento de revolta, **veio**-me à cabeça uma frase Anarquista que ele **gostava** muito de recitar. Não **vacilei**, **levantei**-me da mesa, **encostei**-me à porta e **larguei** o verbo, com a mesma entonação com que havia aprendido, com o mesmo dedo em riste que ele **empregava**:

a) Os verbos destacados estão no tempo:

- (   ) presente

( ) pretérito

( ) futuro

b) Que outros verbos do texto estão nesse mesmo tempo verbal? Escreva alguns exemplos.

c) O tempo verbal pretérito subdivide-se em pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais que perfeito. A saber:

Pretérito Perfeito: indica uma ação pontual, completamente terminada no passado, como: senti, cheguei, visitei.

Pretérito Imperfeito: indica uma ação habitual no tempo passado, que se repete muitas vezes no cotidiano, como: sentia, chegava, visitava.

Pretérito Mais Que Perfeito: indica indicar uma ação que ocorreu antes de outra ação passada, como sentira, chegara, visitara. Normalmente, usamos com mais frequência o pretérito mais-que-perfeito composto, formado pelo pretérito imperfeito do indicativo do verbo ter mais o particípio do verbo principal, como: tinha sentido, tinha chegado, tinha visitado

No trecho em destaque, os verbos estão no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. Escreva-os corretamente no lugar adequado.

- Verbos no pretérito perfeito \_\_\_\_\_

- Verbos no pretérito imperfeito \_\_\_\_\_

### **VAMOS JOGAR?!**

- Retorne ao texto “Enfrentando Papai” e circule todos os verbos que estão no tempo passado. Faça a conferência com o auxílio do professor, para certificar-se de que não esqueceu de circular algum verbo.

- Agora, escolha seis verbos dos que você circulou e preencha a cartela de bingo que você recebeu.

- Escreva os verbos na cartela de bingo, usando caneta azul ou preta.

- Não pode repetir verbos.

- O professor irá sortear os verbos, que foram previamente digitados e colocados em uma caixinha

- O vencedor é o primeiro que marcar todos os verbos da cartela.

Boa Sorte!!!!

### BINGO DOS VERBOS


### CADERNO DE REGISTROS

Agora, no caderno de registro, anote o que você já aprendeu sobre o gênero memórias literárias, em relação a:

- Tipo de narrador
- Tempos verbais
- Expressão de emoções

### MÓDULO 2 – Articulando o texto

#### OBJETIVO

- Perceber como as palavras e expressões são retomadas ao longo do texto.
- Reconhecer a importância de usar mecanismos para interligar as partes de um texto, tornando-o coerente.

#### ATIVIDADE 1

##### CARO PROFESSOR

Faça uma explanação sobre a importância da coesão referencial os mecanismos de coesão por substituição e por reiteração.

A **substituição** consiste em substituir uma palavra por outra que lhe seja semântica ou textualmente equivalente (ANTUNES, 2005), como no exemplo:

- Aproveitei a ocasião para perguntar a **papai** sobre a tia Hiena. **Ele** andava muito manso comigo, depois do incidente.

Nesse exemplo, a palavra papai é substituída pelo pronome ele, evitando a repetição desnecessária, e articulando adequadamente o texto.

Podemos substituir uma palavra da superfície textual por pronomes, advérbios, verbos, numerais e pode ocorrer também a substituição por zero, a elipse.

A **reiteração** consiste em retomar os elementos do texto. É a repetição de expressões no texto (os elementos repetidos têm a mesma referência). Vejamos os exemplos:  
 - Dono de uma frota de carroças e **burros** para transportes em geral, fora intimado pela Prefeitura a retirar seus **animais** dali  
 Nesse exemplo, ocorre a reiteração, pois a palavra **animais** reitera a palavra **burros**, para não haver a repetição inadequada do mesmo item lexical, foi usado o hiperônimo animais.

A reiteração dá-se por repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos ou hipônimos, expressões nominais definidas e nomes genéricos.

## ATIVIDADE 2

- Leia e interprete o seguinte texto

### A SIMPATIA DE DONA LUIZA

Certa manhã, ao voltar do açougue, Maria Negra entrou em casa às gargalhadas:

— Dona Angelina do céu! Vá se preparando e esconda seus cachorros. Dona Luiza, de dona Josefina, vem por aí com novidade. Está com três fatias de toucinho debaixo do sovaco... — falava e ria ao mesmo tempo.

Mamãe não estava entendendo nada do que lhe dizia a empregada. Que significava aquela conversa tão estapafúrdia?

— Que maluquice é essa? Desembucha de uma vez, Maria! Dona Luiza está com quê?...

Não terminou a frase pois pela porta da sala entrava a própria, o braço esquerdo calado ao corpo. Com seu carregado acento português, dona Luiza foi direta ao assunto:

— Bom-dia, dona Angelina. Vim cá lhe procurar pois preciso de sua ajuda; estou a fazer uma simpatia portuguesa, lá de minha aldeia, para curar o meu sobrinho Sílvio. O Sílvio não anda bem, o Sílvio está com mau-olhado e parece que o Sílvio está aguado também. O Sílvio deve ter tido vontade de comer alguma coisa, não deram ao Sívio e o Sílvio aguou. O Sílvio Anda pálido e sem apetite. Josefina, coitada, a dar ao Sílvio fortificantes, sem resultados. Então resolvi fazer a minha simpatia, sem dizer nada, nem a ela e nem à Idinha e à Ema. Deus me livre! Elas não acreditam nessas coisas, iriam tentar impedir-me. A senhora é uma pessoa amiga, vai me compreender.

Mamãe não desgrudava os olhos do braço de dona Luiza, preso ao corpo a sustentar as fatias de toucinho; larga mancha de gordura espalhava-se, bem visível, na blusa azul.

Da cozinha, chegavam gargalhadas escandalosas de Maria Negra, entremeadas de cochichos com Wanda. Mamãe, encabulada, temia que dona Luiza percebesse que as duas malucas estavam rindo dela. Falta de respeito! Mas sua curiosidade superava tudo:

— Mas diga, por favor, dona Luiza! No que posso lhe servir?

— Pois olhe, dona Angelina, para que meu Sílvio fique bom preciso oferecer, a três cães, fatias de toucinho que trago aqui, debaixo do braço. Comprei-o agora mesmo no açougue de seu Pepino: o toucinho está fresquinho! Dou-o ao cão e digo-lhe:

"Toma lá, toma lá, cão, tu ficarás aguado, meu filho não!" Quando o terceiro cão terminar de comer a última fatia, o menino estará curado. Essa simpatia é muito boa. Não falha nunca. Sim, senhor!

- 1) Que fato é narrado nesse episódio?
- 2) O trecho destacado no texto apresenta a repetição excessiva da palavra Sílvio, comprometendo a progressão das ideias. Reescreva o trecho, substituindo a palavra Sílvio, por outras, sem alterar o sentido do texto.
- 3) Leia o trecho do texto abaixo, de onde foram suprimidas algumas palavras que fazem referência a elementos textuais. Use as palavras ou expressões abaixo que completam corretamente as lacunas.

Os primeiros	ali	sua	cachorro	lhe	seus	cão
--------------	-----	-----	----------	-----	------	-----

Em \_\_\_\_\_ ingenuidade mamãe não atinava com o objetivo de dona Luiza, \_\_\_\_\_ plantada, àquela hora da manhã, a \_\_\_\_\_ dar explicações. Nem desconfiava que \_\_\_\_\_ cães haviam sido escolhidos para comer as fatias "fresquinhas": Flox e Zero-Um seriam \_\_\_\_\_ agraciados. Zero-Um, novo afilhado de dona Angelina, era um vira-lata de pêlo raso, branco, o toco de rabo de pé. "O rabo desse \_\_\_\_\_ parece o número um", dissera a inventiva madrinha, ao justificar o nome com o qual batizou o \_\_\_\_\_.

- a) Faça a leitura do texto antes e depois. O que é possível concluir?  
 b) Agora, indique a que se refere as palavras usadas para completar o texto

Sua	casa de dona Angelina
Ali	Flox e Zero-Um
Seus	Zero-um
Os primeiros	cães de dona Angelina
Cachorro	ingenuidade de dona Angelina
Cão	
Vira-lata	

### ***CADERNO DE REGISTROS***

Agora, no caderno de registro, anote o que você já aprendeu sobre a coesão referencial e sua importância para a construção de sentido do texto

### **MÓDULO 3 – Articulando os nós da memória**

- Reconhecer os recursos de coesão referencial usados para tornar o texto mais relevantes e coerentes
- Identificar os referentes textuais

## ATIVIDADE 1

- Identifique em trechos de textos ou em frase, os recursos de coesão referencial por substituição

1) Um dos recursos de coesão referencial mais empregados é o da substituição pronominal. Nas frases das sequências, use pronomes para evitar a repetição dos referentes em destaque.

a) Meu pai alugou uma casa espaçosa. Meu pai teve sorte de encontrar a casa.

b) Minha mãe e meu pai casaram-se muito novos. Minha mãe e meu pai tiveram quatro filhos

2) Além dos pronomes, podemos substituir palavras de um texto fazendo o uso de numerais, verbos, advérbios e elipses, que é a omissão de um termo. Nos exemplos a seguir, indique que recursos de coesão foram usados, para evitar a repetição desnecessária dos referentes e a que palavras se referem.

a) Flox e Zero-Um seriam os primeiros agraciados.

b) Seu Roque, o dono do imóvel, criava vários animais. Papai fazia o mesmo.

c) Wanda, Vera e dona Angelina sempre frequentavam as missas aos domingos. As três eram muito religiosas.

d) Lá no fundo do guarda-roupa, encontramos uma velha bolsa de mulher, cheia de documentos.

3) Como sabemos, a elipse consiste na omissão de um termo na superfície do texto, para evitar que o texto fique repetitivo, comprometendo-lhe a progressão das ideias. No entanto, o termo omitido é facilmente reconhecido pelo leitor, como em

Ø Comprei-o agora mesmo no açougue de seu Pepino.

Nesse exemplo, foi omitido o pronome eu, mas conseguimos recobrá-lo facilmente.

Identifique os termos que foram omitidos nas frases seguinte, indicados pelo símbolo Ø.

a) Ø Quero ver a cara delas quando Ø descobrirem a gente lá.

b) — Dona Angelina do céu! Vá se preparando e esconda seus cachorros. Dona Luiza, de dona Josefina, Ø vem por aí com novidade. Ø Está com três fatias de toucinho debaixo do sovaco... — Ø falava e Ø ria ao mesmo tempo.

## ATIVIDADE 2

- Identifique em trechos de textos ou em frase, os recursos de coesão referencial por reiteração.

1) Exercite sua escrita! Usando as palavras dispostas no quadro abaixo, descubra duas possibilidades para cada expressão que preencha adequadamente as lacunas

<b>Espantoso</b>	<b>assobiada</b>	<b>imprudência</b>	<b>fantástico</b>
<b>horripilante</b>	<b>zoadado</b>	<b>disparate</b>	<b>deslumbrante</b>

- a) insensatez \_\_\_\_\_
- b) apavorante \_\_\_\_\_
- c) estupendos \_\_\_\_\_
- d) sibilada \_\_\_\_\_

2) Reescreva a frase, substituindo a expressão em destaque por outra equivalente, que não comprometa o sentido da frase. Crie o máximo de possibilidades que conseguir.

Mamãe e as meninas esperavam pacientemente que o **chefe de família** concluísse sua leitura.

## HORA DA DIVERSÃO

- ☑ Agora você vai testar seus conhecimentos sobre coesão referencial através da resolução de 10 questões de múltipla escolha: é o Teste da Coesão. Jogue sozinho ou convide um amigo para brincar com você e mostre que está craque nesse assunto. Cada acerto vale 1,0 ponto. Confira suas respostas e a avaliação do seu desempenho, disponível nos anexos. Divirta-se!!!

## TESTE DA COESÃO

1. No trecho, “O impasse estava criado, difícil de solucionar. Wanda fincara o pé na sua obstinação, enquanto papai continuava amarrado a **seus** princípios”, a quem se refere o pronome em destaque?

- A) Aos princípios de Wanda.
- B) Aos princípios de papai.

C) Ao pé e aos princípios de papai.

D) À obstinação e aos princípios de Wanda.

2. Os sinônimos garantem, na cadeia do texto, que os mesmos tópicos se continuem e, dessa forma, favoreçam a coesão. Em qual, dos exemplos a seguir, foi usado o recurso da sinonímia?

A) O combate à inflação, a luta pelo equilíbrio orçamentário, a batalha da moralização da coisa pública estão sendo levados a sério

B) Quibe de Arroz, Bife à Rolê e mais: veja as receitas especiais da Ana Maria Braga no 'Encontro'

C) A mãe de uma menina de cinco meses viralizou ao compartilhar no Facebook a carta que escreveu a uma vizinha. A mulher havia reclamado do choro do bebê e recomendasse que a mãe fosse "mais atenciosa"

D) Vizinha reclama do choro de bebê e a mãe responde com carta divertida.

3. Na frase, “Quibe de Arroz, Bife à Rolê e mais: veja as receitas especiais da Ana Maria Braga no 'Encontro'”, as expressões “quibe de arroz e bife à rolê” são retomadas pela expressão “receitas especiais”. A segunda expressão, mantém com as primeiras uma relação de:

A) sinonímia.

B) repetição do mesmo item lexical.

C) hiperonímia.

D) homonímia.

4. “A mãe de uma menina de cinco meses viralizou ao compartilhar no Facebook a carta que escreveu a uma vizinha. **A mulher** havia reclamado do choro do bebê e recomendasse que a mãe fosse ‘mais atenciosa’” A expressão destacada no texto, refere-se a:

A) A mãe.

B) Uma vizinha.

C) Uma menina.

D) Ao bebê.

5. Em, “Vizinha reclama do choro de bebê e a mãe responde com carta divertida.” Após a palavra **mãe**, ocorreu a omissão de um termo, portanto, empregou-se um recurso coesivo chamado

- A) nominalização.
- B) hiperônimo.
- C) pronominalização.
- D) elipse.

6. Indique em qual dos exemplos a seguir, há uma substituição por proforma verbal.

- A) Eduardo comprou um carro. O carro é vermelho.
- B) O fogo acabou com tudo. A casa estava destruída. Da casa não sobrara nada.
- C) Lúcia corre todos os dias no parque. Patrícia faz o mesmo.
- B) A criança caiu e chorou. Também o menino não fica quieto!

7. “Na Itália, Anitta curte jantar brasileiro com amigos e novo affair. Cantora apareceu se divertindo em restaurante na noite desta sexta-feira (14)”. Nesse título de notícia, qual é a palavra que retoma o termo **Anitta** e, qual o recurso coesivo usado?

- A) Cantora – expressão nominal definida.
- B) Cantora – sinônimo.
- C) Anitta – nome genérico.
- D) Cantora – pronominalização.

8. “Dirigimo-nos ansiosos ao local do encontro. Ao chegarmos, **lá** estava a tia Rosa, que não víamos há mais de vinte anos. **Ali** mesmo, caímos nos braços dela a chorar de alegria”. Nesse exemplo, as palavras destacadas referem-se

- A) Ao local do encontro.
- B) Aos braços da tia Rosa.
- C) Ao tempo de vinte anos.
- D) À casa da tia Rosa.

9. “As crianças aceitam bem. O problema são os pais e professores que têm nojo dos sapos e acabam transmitindo isso para os menores”. No trecho, os pronomes **que** e **isso** retomam, respectivamente:

- A) Ter medo dos sapos – pais e professores.
- B) Pais e professores - ter medo dos sapos.
- C) As crianças – pais e professores.
- D) As crianças – ter medo dos sapos.

10. “O imperador D. Pedro II sempre se empenhou em mudar a imagem externa do Brasil e em transmitir seu verdadeiro aspecto civilizado. Ele visitou pessoalmente a Exposição Universal da Filadélfia (1876). Lá teria conhecido Alexandre Graham Bell, que lhe apresentou sua mais nova invenção, o telefone. Ao testá-lo, o imperador teria dito ao inventor americano que, estando disponível no mercado, o Brasil seria o seu primeiro comprador.” Nesse pequeno trecho, ocorreram oito pronomes (se, seu, le, que, lhe, sua, lo, seu). Quais deles se referem ao Imperador D. Pedro II?

- A) se, seu e ele.
- B) que, sua e lo.
- C) se, ele e lhe.
- D) ele, seu e lo.

### **CADERNO DE REGISTROS**

Agora, no caderno de registro, anote o que você já aprendeu sobre os recursos de coesão referencial que podem ser usados para estruturar melhor um texto.

#### **QUARTO MOMENTO – Produção final**

##### **OBJETIVOS:**

- Realizar a produção textual final, adequada ao gênero memórias literárias;
- Empregar os conhecimentos adquiridos ao longo da realização das atividades

##### **ATIVIDADE 1**

- Prepare uma entrevista para realizar com uma pessoa idosa, com perguntas que contemplem aspectos considerados relevantes no resgate da memória do tempo em que era criança ou jovem. Peça que conte os fatos com o máximo de detalhes que se recordar;
- Realize a entrevista com uma pessoa idosa. Grave a entrevista, se for possível;

- Anote no caderno de registros os fatos mais importantes relatados pelo entrevistado

## ATIVIDADE 2

CARO PROFESSOR

Apresente a seguinte proposta de produção textual:

As memórias normalmente partem das experiências vividas pelo autor, mas ganham caráter literário pelo valor estético da sua escritura. Com base na entrevista realizada, produza um texto de memórias literárias, assumindo a posição da pessoa entrevistada. Acione os conhecimentos adquiridos sobre o gênero.

## ATIVIDADE 3

CARO PROFESSOR

Após a produção do texto, disponibilize para os alunos uma ficha de avaliação, para que reflitam junto com você sobre os aspectos que estão adequados, parcialmente adequados ou inadequados no texto.

Quadro 12 — FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL

<b>Crêterios de avaliaçãõ</b>	<b>Adequado</b>	<b>Parcialmente Adequado</b>	<b>Inadequado</b>
O título é sugestivo?			
Registrou as recordações?			
Usou verbos e outras expressões para situar o narrador no passado?			
As memórias sãõ narradas em primeira pessoa como se as lembranças fossem do autor?			

Transportou o leitor para o tempo e o espaço onde ocorreram os acontecimentos narrados?			
Descreveu espaços e/ou personagens			
Articulou as ideias usando mecanismos de coesão textual?			
O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do narrador?			

Fonte: Clara et al. (2014, p.147 Adaptado pela autora)

- Reescreva o texto, caso não esteja adequado às características do gênero textual memórias literárias.

Dessa forma, pretendemos que, ao final desta proposta, o aluno tenha construído conhecimentos sobre o gênero memórias literárias, além de ter desenvolvido habilidades para identificar e usar os mecanismos de coesão referencial.

Faremos, a seguir, as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação sobre a temática abordada neste trabalho, coesão referencial, partiu de uma problemática observada na produção textual dos alunos sujeitos desta pesquisa, que demonstravam dificuldades em interligar e/ou retomar adequadamente os elementos que dão continuidade de sentido ao texto e, ao fazê-lo, tinham preferência pela repetição do mesmo item lexical. Isso nos motivou a pesquisar as causas que os levavam a empregar com frequência esse recurso coesivo, que outros recursos utilizavam para estabelecer a coesão referencial e, se o faziam de forma adequada.

No decorrer da pesquisa, observamos, através de resultados de avaliações externas, como SAEB e ENEM que as dificuldades em ler, compreender, interpretar e escrever textos bem estruturados é uma realidade na educação básica brasileira, que pode ser constatada através do baixo rendimento dos estudantes que são submetidos a realizar esses testes. Poucos apresentam um desempenho adequado e muitos concluem o ensino médio sem os conhecimentos linguísticos necessários para um leitor e escritor proficientes.

Logo, no que se refere à escrita, acreditamos que é preciso dar mais atenção à questão da coesão, uma vez que é um dos fatores indispensáveis da textualidade, que confere a unidade de sentido ao texto, o que possibilitaria aos alunos uma maior desenvoltura em atividades de produção textual.

Então, nesta pesquisa procuramos investigar e analisar a ocorrência da coesão referencial em textos de memórias literárias produzidos por alunos do 7º ano. Através de experiências vivenciadas como professora do Ensino Fundamental maior, pudemos observar que muitos alunos não conseguem estruturar os textos, sendo a escrita reduzida, geralmente, a um amontoado de frases soltas e desconexas. Outro fato que nos chamou a atenção relaciona-se com o processo da retomada de referentes, ou objetos de discurso, no dizer de Cavalcante (2017), pois ao reportar-se ao objeto de discurso constatamos que as crianças tinham preferência pela repetição excessiva do referente textual, para garantir a retomada exata do item lexical, causando o truncamento no texto.

Em relação ao primeiro objetivo formulado para esta pesquisa, pretendíamos avaliar o desempenho de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em relação à

construção da coesão referencial em textos do gênero memórias literárias, o que foi verificado nos dados coletados, muitos alunos estão em um nível considerado regular, pois embora tenham usado um número relativamente baixo de mecanismos referenciais, o fizeram, na maioria das vezes, de forma satisfatória, pois como afirma Antunes (2010), na análise textual, devemos considerar o texto um tecido único, cujo resultado global decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um dos nós, feitos textualmente, e pressupostos contextualmente.

A escolha do gênero memórias literárias, deveu-se ao fato de ser o gênero textual indicado para os alunos do 7º ano na Olimpíada de Língua Portuguesa, *Escrevendo o Futuro*. Após as oficinas realizadas para a coleta de dados, verificamos que houve uma evolução na escrita dos alunos ao compararmos a produção inicial à produção final, embora os textos não contemplem todas marcas características do gênero.

Feita a análise de dados, constatamos que os alunos utilizam principalmente o mecanismo da coesão referencial por substituição e o recurso da substituição pronominal, utilizando principalmente os pronomes pessoais para retomar os objetos de discurso. Percebemos também que utilizam em larga escala, a repetição do mesmo item lexical. Alguns recursos de coesão não foram detectados em nenhuma das produções textuais que os alunos realizaram, como a nominalização e o uso de expressões sinônimas, e outros foram usados de maneira bem discreta, como os hiperônimos e a definitivação, o que demonstra a insuficiência de conhecimento linguístico e de mundo, necessários para fazer associações e retomar os objetos de discurso, ampliando as informações textuais.

Assim, a partir dos resultados apresentados, observamos que a substituição pronominal foi a variante mais frequente na escrita dos alunos do 7º ano, seguida de perto pela repetição do mesmo item lexical. A proposta de intervenção sugere algumas atividades que objetivam minimizar os problemas detectados quanto ao uso dos mecanismos de coesão referencial, levando os alunos a identificarem e empregarem em suas produções textuais escritas, os diversos mecanismos coesivos. Além de perceberem que esses elementos são importantes para garantir o sentido global do texto.

Quanto às atividades de produção de texto, notamos que ainda é algo bastante preocupante e que desperta várias discussões entre os professores. Muitos alunos

rejeitam a prática de produção textual. Acreditamos, que o problema, talvez, seja o tratamento mecânico que é dispensado a essa atividade. Ao deparar-se com uma proposta de produção de texto, é necessário que o professor forneça ao aluno algumas informações tais como: o que vai escrever, para quem, por que, em que veículo será publicado o texto, além de apresentar-lhes as ferramentas linguísticas indispensáveis para a elaboração de um texto que cumpra suas funções comunicativas. Embora os alunos reconheçam de forma unânime a importância de se redigir um texto bem estruturado, o mesmo não se verifica quando questionados sobre o gosto pela escrita, como ficou confirmado através de dados obtidos por meio de um questionário aplicado aos mesmos. Observamos, assim, que os alunos, geralmente, não veem funcionalidade na escrita proposta no ambiente escolar, o que causa desmotivação e, conseqüentemente, agrava os problemas de produção textual.

Sobre o exposto, Antunes (2010) aponta uma crítica ao modo como o texto é tratado em sala de aula, levando ao fracasso dos alunos, que chegam ao final do ensino médio demonstrando grande dificuldade em conseguir uma “unidade temática” e a “articulação” entre as várias partes do texto, porque não conseguem perceber uma seqüência, uma continuidade, que promovem a unidade de sentido pretendida.

Como sabemos, escrever não é tarefa fácil, mas é possível, como afirma Antunes (2005). E, em uma sociedade letrada, é imprescindível não só o reconhecimento da importância social da escrita, mas também o ensino de estratégias que assegurem ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. No contexto escolar, há uma grande resistência dos alunos em escrever um texto de forma minimamente satisfatória e a dificuldade é ainda maior devido à falta de hábito dos alunos de planejarem seus textos, selecionarem suas ideias e revisarem o que produziram, para depois chegar à versão final e mais elaborada de sua produção.

Nesse sentido, propomos que o professor organize as suas atividades através de uma seqüência didática a ser aplicada com o objetivo de propiciar avanços na aprendizagem de critérios da textualidade, por meio do ensino de gêneros diversificados. Atividades bem planejadas podem reverter o pouco interesse que os alunos têm em relação à escrita, tornando-os escritores mais competentes. É imprescindível que o aluno, além de apropriar-se e empregar os elementos da textualidade, saiba o que, para que, e para quem está escrevendo, além de ter

conhecimento prévio do suporte e meio em que o seu texto será veiculado, para que possa planejá-lo e produzi-lo a contento.

Dessa forma, esperamos, que este trabalho sirva aos diversos profissionais e estudantes que se interessam por um ensino que contemple os gêneros textuais e os critérios de textualidade pautados na coesão, sob a perspectiva da Linguística Textual.

E, finalmente, percebemos que a Linguística Textual nos oferece inúmeras possibilidades de pesquisa, pois os diversos fenômenos linguísticos carecem de um olhar especial, sobretudo para minimizar os problemas de leitura e escrita entre crianças e jovens. E, no tocante à coesão referencial, concordamos com Koch (2010), quando ela afirma que essa é uma questão muito complexa, e devemos, portanto, nos aprofundar em tal estudo.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' cd. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)
- BENTES, A. C. MUSSALIM, F. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL, E. M. T. Memórias Literárias: um trabalho significativo em turmas do 7º ano. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Artigos, Cadernos PDE. Paraná, 2016, volume I.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: set. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In. KOCH, I.V; MORATO, E. M; BENTES, A. C. (orgs.). **Referenciação e discurso**. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTE, M. M. RODRIGUES, B. B. CIULLA, A. (org). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássica da Linguística).
- CENPEC. **Caderno do professor: orientações para produção de textos**. Se bem me lembro. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Orgs). **O texto**: escrita e leitura. Campinas, Pontes, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003

FÁVERO, L. L; KOCH, I. V. **Linguística textual**: introdução. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRARZI JÚNIOR, C. CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica**: o que fazer, como fazer. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GATTAI, Z. **Anarquistas, graças a Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KOCH, I. **A coesão textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KASTEL, M. E. Produção textual a partir do resgate de memórias. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Produções didático-pedagógicas, Cadernos PDE. Paraná, 2013, volume II.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MAGALHÃES NETO, P. R. **Eventos de letramento em situação carcerária**. Teresina: F. G. Com. De Equipamentos e Serviços Ltda. 2017.

MARCUSCHI, B. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **Cadernos Cenpec Novo**, v.2, p.47-73, São Paulo, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. **Caderno de estudos linguísticos**, n. 41, jul./dez., pp. 37-54, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, B.O.R. CARVALHO, D.B.A. RAIMUNDO, R.I (organizadores). **Linguagem, contemporaneidade e ensino**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2016.

MONDADA, L. Referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2017.

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. Contexto, São Paulo: 2018.

NOGUEIRA, J. P. N. **Memórias literárias**: a construção da narrativa memorialística nas aulas de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Pau dos Ferros, 2016.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. **Madrid: Infancia y Aprendizaje**. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SILVA, A. C. A. **Literatura e identidade local**: uma experiência sobre memórias literárias com alunos do 9º ano. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Pau dos Ferros, 2018.

WACHOWICZ, T.C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZANOTTO, N. **O ensino da língua, os gêneros de texto e a gramática**. Caxias do Sul, RS: Ibral, 2012.

## APÊNDICES









Sim

Não

**ANEXOS**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A coesão referencial através do gênero textual memórias literárias: uma proposta de estudo com alunos do 7º ano

**Pesquisador:** JOELMA PEREIRA DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 20496219.4.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.841.552

#### Apresentação do Projeto:

☐ A pesquisa caracteriza-se como quali- quantitativa de caráter etnográfico. Será feita inicialmente uma pesquisa bibliográfica, além de uma observação in locus e serão combinadas duas modalidades de investigação: técnicas estatísticas e interpretação dos valores numéricos.

☐ A coleta de material escrito será feita em uma turma do sétimo ano de uma escola da rede pública estadual da cidade de Oeiras – PI. Serão realizadas cinco oficinas de leitura, produção, compreensão e interpretação de textos do gênero memórias literárias e, após a realização das oficinas, serão colhidos os dados para análise, que serão tabulados para verificar os processos de coesão textual aplicados pelos alunos; em seguida será apresentada uma proposta de intervenção.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a ocorrência da coesão referencial em textos produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, abordando sobretudo o gênero memórias literárias.

Objetivo Secundário:

- Relacionar como se apresentam os mecanismos de coesão referencial em textos de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental; Apontar as dificuldades dos alunos ao empregar os mecanismos de coesão referencial; Identificar as características formais e discursivas do gênero memórias

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.841.552

literárias; Analisar as atividades de produção escrita dos alunos do gênero memórias literárias; Propor atividades de intervenção que minimizem as dificuldades dos alunos em interligar os elementos de coesão textual, responsáveis pela construção do sentido global do texto.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Qualquer pesquisa, seja como for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá acarretar riscos ao participante. No caso desse estudo, os riscos são mínimos, podendo ser um cansaço na participação das atividades escolares. Sendo que esse incômodo dificilmente pode ocorrer, uma vez que todas as atividades a serem realizadas acontecerão em ambiente que já é familiar ao aluno(a), em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar. Mas, o menor poderá anunciar qualquer mal estar e solicitar parar com as atividades a qualquer momento. Ele(a) terá o intervalo necessário do recreio para não se sentir muito enfadado. Dessa forma, a fim de garantir o seu bem estar, qualquer solicitação que fizer será prontamente atendida e resolvida com a devida atenção e terá assistência (integral e imediata) de forma gratuita. Também o menor e o seu representado têm assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de qualquer despesa, eventualmente, produzidos pela pesquisa.

Benefícios:

Com este estudo, é possível esperar benefícios para o aluno (a), tais como: o desenvolvimento da produção textual escrita e da compreensão leitora; ampliar a competência comunicativa do educando, lendo e escrevendo textos socialmente importantes e com unidade de sentido; conhecer a história do lugar onde vivem por meio do olhar de antigos moradores, valorizando as experiências dos mais velhos, descobrindo-as como parte de sua identidade; contribuir para a formação integral do educando, uma vez que esse tipo de letramento ocupa um lugar de prestígio na sociedade.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável desde que atendidas todas as especificações éticas de respeito ao vulnerável (aluno).

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.841.552

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

#### Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS N°466/12 (que revogou a Res. N°196/96), N°510/16 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1287975.pdf	14/12/2019 12:55:52		Aceito
Outros	ENTREVISTACOMUMAPESSOAIDOSA.pdf	14/12/2019 12:53:04	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	TESTEDIAGNOSTICO.pdf	14/12/2019 12:52:27	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOSOBREHABITOSDEESCRITA.pdf	14/12/2019 12:50:55	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOPARAPESSOAIDOSA.pdf	14/12/2019 12:50:34	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

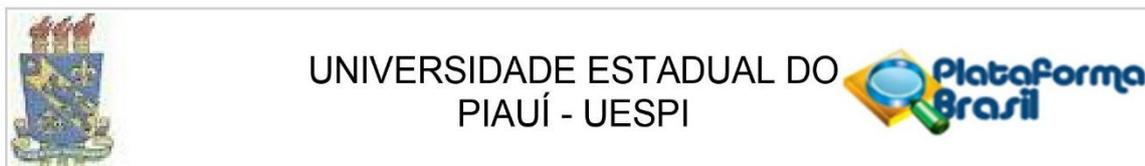
UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.841.552

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTODOCEP.pdf	14/12/2019 12:50:20	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOCEP.pdf	14/12/2019 12:49:46	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	14/12/2019 12:48:43	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/12/2019 12:46:16	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Emenda_de_modificacao.pdf	04/09/2019 18:23:04	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Producao_final.pdf	04/09/2019 17:51:19	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Producao_II.pdf	04/09/2019 17:51:01	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Producao_inicial.pdf	04/09/2019 17:50:22	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/09/2019 17:29:36	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	22/07/2019 21:12:07	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_pesquisadores.pdf	22/07/2019 21:08:12	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia.pdf	22/07/2019 21:07:10	JOELMA PEREIRA DE SOUSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 17 de Fevereiro de 2020

Assinado por:  
LUCIANA SARAIVA E SILVA  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3221-6658

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com

**OFICINA 1****ERA UMA VEZ**

Kell Smith

Era uma vez

O dia em que todo dia era bom

Delicioso gosto e o bom gosto das nuvens serem feitas de algodão

Dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão

E acabava tudo em lanche

Um banho quente e talvez um arranhão

Era uma vez, era uma vez, era uma vez, era uma vez

O dia em que todo dia era bom

Era uma vez

É que a gente quer crescer

E quando cresce quer voltar do início

Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido

É que a gente quer crescer

E quando cresce quer voltar do início

Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido

Dá pra viver

Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou normal

É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal

Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real

E entender que ela...

## OFICINA 2

### Meus tempos de criança

Rostand Paraíso

Pulávamos os muros e ganhávamos os quintais das casas vizinhas, enormes e cheias de fruteiras e de toda a sorte de animais, gatos, cachorros, galinhas, patos, marrecos e outros mais. Chupando mangas, gostosas mangas, mangas-espada, mangas-rosa e manguitos, esses quase sempre os mais saborosos, dividíamos os times e organizávamos as peladas de fundo de quintal que exigiam grande malabarismo de nossa parte, com as frondosas árvores para driblar e grandes irregularidades no terreno para contornar.

Usávamos “bolas de meias”, preparadas por nós mesmos com papel de jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher, mas já começávamos a usar bolas de borrachas e as “bolas-de-pito”, que eram bolas de couro, com pito para fora e que tínhamos o cuidado de envergar para dentro, para evitar arranhaduras. Gostosas, memoráveis tardes que se prolongavam até a noitinha, parando-se apenas quando não havia mais sol e quando não podíamos mais ignorar os gritos que vinham de nossa casa, para tomar banho, mudar de roupa e ir jantar.

As mesmas misteriosas ordens faziam-nos começar a desengavetar nossos times de botão para a temporada que iria se iniciar. Os botões eram polidos e engraxados.

Descobríamos, nos botões das capas e dos jaquetões e, também, nas tampas de remédios, promissores craques. Nossos pais começavam a estranhar, sem encontrar qualquer explicação para o fato, o desaparecimento das tampas dos xaropes e dos botões das roupas. Esses craques em potencial, novos valores que surgiam, eram devidamente preparados e passávamos dias a lixá-los e, para lhes dar mais peso e maior aderência à mesa, a enchê-los com parafina derretida. Trabalho que levava às vezes algumas semanas, os novos craques sendo testados exaustivamente até que nos déssemos por satisfeitos e os considerássemos prontos e aprovados para as grandes competições pela frente.

Os botões de chifre, preparados pelos presos da Casa de Detenção, onde íamos comprá-los, começavam, pela sua robustez e pela potência de seus chutes, a ganhar nossa preferência. Não gostávamos, porém, daqueles botões que vinham do Sul, de plástico, todos iguais, diferenciando-se uns dos outros apenas pelas “camisas” que

traziam coladas sobre si, com as cores dos clubes cariocas. Preferíamos, nós mesmos, pregar as cores do nosso time preferido, no meu caso o Santa Cruz.

Cada botão ganhava seu nome, Perácio, Leônidas, Patesko, Pitota, Sidinho, Siduca... botões que já não tenho mais, desaparecidos misteriosamente ao longo do tempo. Meu ponta-esquerda, Tarzan, que tantas alegrias me deu, com suas arrancadas para o campo adversário e com seus mirabolantes gols, que fim terá levado?

Preferíamos usar as bolas de farinha, arredondadas cuidadosamente na palma da mão e que permitiam um bom controle, correndo menos que as de miolo de pão e não tanto quanto as de borracha.

Dentro daquelas regras que adotávamos e que permitiam que continuássemos a jogar enquanto não perdêssemos o controle da bola, éramos obrigados, quando nos sentíamos em condições de tentar o chute a gol, a avisar o adversário: “Defenda-se!” ou “Prepare-se!”, dando tempo a que ele posicionasse melhor o seu goleiro e puxasse, para junto dele, os beques, geralmente bem altos, com a finalidade de dificultar o chute rasteiro.

As partidas eram irradiadas por um de nós, ao estilo de José Renato, o famoso locutor esportivo da PRA-8, e os gols, quando convertidos, eram gritados histericamente, incomodando toda a vizinhança.

Antes que o tempo apague... 2ª- ed. Recife: Editora Comunicarte, 1996.

## TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

### TEXTO 1 – COLABORADOR 1

#### PRODUÇÃO INICIAL

Existem acontecimentos marcantes na nossa vida que merecem ficar registrados para sempre na memória. E sobre o qual queremos falar. Então, escreva um texto narrando suas recordações, suas memórias, suas lembranças da infância; fatos que você vivenciou e que estão registrados na sua memória. Invente um título para o seu texto e escreva-o usando caneta azul ou preta. Capriche!!!!

Minha Infância

Ueu falar um pouco da minha infancia eu só tinha tres anos quando eu entrei para a escola eu entrei um pouco atrasada. Quando chegava a hora de ir para a escola eu ficava toda ali que começava a pedir a minha mãe para mim arumar quando, ela terminava eu já estava toda preparada para ir para a escola, quando chegava no portão da escola eu soltava da mão da minha tia que me deixava na escola e saia correndo para dentro da escola quando eu via minhas amiguinhas eu corria para brincar com elas.

Quando tocava o sinal eu e minhas amigas corria para a sala, então a professora dava livro dia para nós e dava desenhos para nós colorir eu coloria de varias cores, então chegava a hora do recreio, então eu e minhas amiguinhas brincava e ia brincar de varias brincadeiras, como roda-roda, pega-pega, amarelinha, lenca, etc, então nós voltava para a sala e começava a fazer outros brinquedos aprendendo a fazer o A, B, C, D, as vogais, as consoantes e também outras coisas, depois batia o sinal agente ia sentar no pátio da escola para esperar nossos responsáveis, depois eles pegava agente e ia embora e eu dava tchau a minhas amiguinhas eu só via elas no outro dia na escola.

**TEXTO 1 – COLABORADOR 2****PRODUÇÃO INICIAL**

Existem acontecimentos marcantes na nossa vida que merecem ficar registrados para sempre na memória. E sobre o qual queremos falar. Então, escreva um texto narrando suas recordações, suas memórias, suas lembranças da infância; fatos que você vivenciou e que estão registrados na sua memória. Invente um título para o seu texto e escreva-o usando caneta azul ou preta. Capriche!!!!

Minhas lembranças

Quando eu era pequena eu morava com meus avós até hoje na Várzea mas com um tempo eu fui para a cidade da minha mãe Valença mais voltei para Cairós e comecei a estudar com dois anos de idade na minha primeira escola na Creche Mãe Tança. Quando completei três anos meu pai viajou para São Paulo e fiquei em Cairós. Completei sete anos e fui para outra escola a Escola Municipal Várzea lá eu fiquei até o 5º ano eu brincava com meus primos de pipa, pião, peteca, bola. Nós fizemos um campinho dentro da roça em frente da casa minha avó brigava muito que eu não era homem para brincar mais as meninas da Várzea eu passei para Orlando e lá faz dois anos que eu estou estudando no Orlando.

## TEXTO 1 – COLABORADOR 3

### PRODUÇÃO INICIAL

Existem acontecimentos marcantes na nossa vida que merecem ficar registrados para sempre na memória. E sobre o qual queremos falar. Então, escreva um texto narrando suas recordações, suas memórias, suas lembranças da infância; fatos que você vivenciou e que estão registrados na sua memória. Invente um título para o seu texto e escreva-o usando caneta azul ou preta. Capriche!!!!

minha infância

no tempo em que eu era  
criança eu fui para Brasília,  
mas eu não fui morar lá eu voltei  
de novo. Quando eu voltei eu estava na  
casa da minha avó com minha mãe.

Um dia uns homens da prefeitura  
fizeram casas para dar para quem  
não tinha casa ou seja, quem morava  
de aluguel. Então minha mãe ganhou  
uma e eu e ela fomos morar lá só  
os dois.

Se passava o tempo e minha mãe teve outros  
filhos até eu tive outro irmãozinho e um  
~~meu~~ a mais velha. Pois um dia eu,  
minha mãe e meu irmão fomos para  
casa do irmão da minha mãe, lá  
era um bar, ela encontrou um homem  
e se apaixonou por ele e ele também,  
então eles estão juntos até hoje,  
eles estão muito felizes e eu e  
meu irmão também.

## TEXTO 2 – COLABORADOR 1

## PRODUÇÃO II

A partir das informações coletadas na entrevista com uma pessoa idosa da sua família, produza um texto de memórias literárias. Lembre-se de colocar-se no lugar da pessoa entrevistada e de destacar os acontecimentos mais significativos de sua vida. Dê um título ao seu texto.

Meus tempos

No meu tempo era muito bom, a minha família era muito humilde, a casa que eu morava era feita de taipa com dois quartos e um banheiro. No meu tempo os burocratas eram muito bons, nós brincávamos com salugo de milho e outros brinquedos que eu não mais lembro mais, eu brincava com meus irmãos.

Naquele tempo não existia água encanada e nem energia, eu rala nós pegava água em um poço longe da minha casa. Naquele tempo só existia uma escola pequena com três salas, a escola era feita de farinha fechada de palha de milho, só existia um professor muito legal.

Onde eu morava era muito legal era um lugar muito bom. Naquele tempo eu gostava de ir, dia de sexta-feira, para festas de santana perto de minha casa com meus pais, era muito legal, eu não divertia muito.

Naquele tempo houve um fato muito marcante na minha vida, foi quando meus pais e meus irmãos morreram eu fiquei muito triste e vim morar em Uberlândia.

## TEXTO 2 – COLABORADOR 2

## PRODUÇÃO II

A partir das informações coletadas na entrevista com uma pessoa idosa da sua família, produza um texto de memórias literárias. Lembre-se de colocar-se no lugar da pessoa entrevistada e de destacar os acontecimentos mais significativos de sua vida. Dê um título ao seu texto.

Lembranças de um passado distante

Quando eu nasci em 1957 eu morava em Nova Oriente mas com 10 anos eu vim para Beiras. Quando eu cheguei as ruas não eram de calçamento era de barro, não tinha muitas casas e eram feitas de barro e taipa. Minha casa era de palha e taipa eu brincava muito de boneca com meus irmãos. Minha família era formada de 14 pessoas. Eu trabalhava em casa cuidando dos meus irmãos. A escola era feita de barro os professores eram muito brabos batiam de palmatória. Meus pais eram muito humildes e pobres eu não ia para as festas mais eram taxadas de barfana. Minha cidade onde eu nasci mudou muito, mais ficou marcada na minha lembrança. O fato mais marcante na minha vida foi quando minha mãe morreu eu fiquei muito triste

## TEXTO 2 – COLABORADOR 3

## PRODUÇÃO II

A partir das informações coletadas na entrevista com uma pessoa idosa da sua família, produza um texto de memórias literárias. Lembre-se de colocar-se no lugar da pessoa entrevistada e de destacar os acontecimentos mais significativos de sua vida. Dê um título ao seu texto.

minha infância

Lembro-me como se fosse hoje:  
eu com 10 anos de idade brincando  
com minhas irmãs.

meus pais ia trabalhar para os Sertões.  
Nós morávamos em uma cidadezinha chamada  
Tapera Velha, no interior em uma casa feita  
de barro e o teto de palha, eu gostava muito  
dos meus pais, só que eles nos obrigava  
a trabalhar, eles não tinham condições para  
nos colocar na escola, pois nesse tempo  
as escolas eram particulares. Minha família  
era constituída de 10 pessoas, cinco filhos  
contando comigo, meu pai e minha mãe  
avô e meu avó. Se passava o tempo  
em um dia meus pais faleceram eu  
fui com 17 anos conheci uma moça  
e se casou com ela. isso foi o que  
ficou mais marcante na minha  
vida.

## TEXTO 3 – COLABORADOR 1

## PRODUÇÃO FINAL

A partir das informações coletadas na entrevista feita com uma pessoa idosa da sua cidade, produza um texto de memórias literárias. Lembre-se de colocar-se no lugar da pessoa entrevistada e de destacar os acontecimentos mais significativos de sua vida. Use os mecanismos de coesão textual para possibilitar a coerência do seu texto e coloque um título.

Religiosa desde criança

Lembro-me que na minha infância tinha luz elétrica, água encanada e rádio, mas TV e telefone não, foi-se adquirindo ao longo dos anos porque as coisas eram difíceis para uma família numerosa como a minha.

Lembro-me de muitas passagens marcantes na minha vida, mas quando meus pais me levavam para as festividades religiosas e o nascimento de meus irmãos foram os momentos mais felizes para mim. Na época da semana santa, passava o dia ansiosa, escolhendo a melhor roupa e calçado para ir para as procissões. Meus pais levava nós e eu ficava maravilhada com aquele monte de gente, o que mais me encantava era o conto da Maria Bebi. Sempre gostei e ainda gosto das festividades religiosas, principalmente da semana santa com as missas, procissões, os peixes que a gente comia dia de quarta e sexta. Minha mãe dizia que a gente não podia comer carne nenhuma nesses dias.

Eu era muito feliz com minha mãe, meu pai e com meus irmãos e meus vizinhos. Hoje em relação ao meu tempo não se tem mais suspeita nem consideração pelas pessoas, o egoísmo exerceu muito a desconfiança minha por não saber do caráter de cada um, tem tanta crueldade acontecendo no dia a dia que nos surpreendem. Tenho saudade da bondade e da inocência das pessoas que fui conhecendo com o tempo.

## TEXTO 3 – COLABORADOR 2

### PRODUÇÃO FINAL

A partir das informações coletadas na entrevista feita com uma pessoa idosa da sua cidade, produza um texto de memórias literárias. Lembre-se de colocar-se no lugar da pessoa entrevistada e de destacar os acontecimentos mais significativos de sua vida. Use os mecanismos de coesão textual para possibilitar a coerência do seu texto e coloque um título.

### Ontem e hoje

Lembro-me como se fosse hoje aconteceram várias mudanças com o desenvolvimento em relação a construção de imóveis. A minha vida quando eu era criança era saudável em relação a hoje sempre morei com meus pais e irmãos.

A minha família era construída por 5 pessoas minha mãe sempre cuidou da casa e dos filhos. Meu pai trabalhava no DNOCS uma época fazendo peças eles eram muito rígidos. Eu sempre fui a escola era tudo simples não tinha os recursos que tem hoje, mas os professores eram muito bons e a gente aprendia de verdade meus pais eram corretos e rígidos meu pai dava muita importância a escola nesse material. Eu e meus irmãos a gente gostava de ir para para a escola nesse material escolar era simples mais nós cuidava muito do caderno, caligrafia, lapis e das lixas, quando a gente tinha. Era tudo encapadinho com jornal ou plástico ou papel de presente usado. Hoje em dia as crianças tem tudo boa escola, professores, material bonito e muitos recursos mais não dão muito valor a isso.

Os castigos de antigamente eram muito rígidos apanhavam muito quando fazia algo errado. Eu sou professora aposentada mas acho que poderia ter sido psicóloga, porque as pessoas tem muita confiança em me contar seus problemas e gostam de ouvir meus conselhos ou então eu podia ter sido bióloga sou apaixonada pela natureza.

Eu queria que tivesse respeito como tinha antigamente e as pessoas fosse mais compreensíveis. Fico muito triste e chateada com isso.

### TEXTO 3 – COLABORADOR 3

#### PRODUÇÃO FINAL

A partir das informações coletadas na entrevista feita com uma pessoa idosa da sua cidade, produza um texto de memórias literárias. Lembre-se de colocar-se no lugar da pessoa entrevistada e de destacar os acontecimentos mais significativos de sua vida. Use os mecanismos de coesão textual para possibilitar a coerência do seu texto e coloque um título.

#### Uma época especial

Lembro-me que quando eu era criança era bondável em relação a hoje, sempre morei com meus pais e irmãos. minha família era formada por 9 pessoas. a minha mãe sempre cuidava da casa e de mim com meus irmãos meu pai trabalhava para nos sustentar.

Sempre fui a escola mas era simples não tinha os recursos de hoje, os professores eram sempre muito dedicados e os alunos aprendiam muito. muitas coisas mudaram desde quando vim morar aqui nessa cidade, em relação a construção de imóveis a saúde, educação, crescimento de transportes na rodovias.

meus pais sempre foram correntes e exigidos, inclusive meu pai não deixava eu ir frequentar muito as festas só de vez em quando e com pessoas confiáveis, os festejos de antigamente eram bem diferentes dos de hoje não tinha drogas nem confusão. meus pais davam muita importância as festas.

antigamente as coisas eram  
mais difíceis para minha família,  
que é muito grande, não tinha tv  
e telefone, para se comunicar com  
os parentes. distantes, nós usávamos  
cartas, naquele tempo não tinha  
essa modernidade de hoje, foi se  
adquirindo ao longo dos dias, mas  
a verdade é que eu era muito  
mais feliz.

## **AVALIAÇÃO DA QUANTIDADE DE ACERTOS**

### **Entre 7 e 10 pontos**

Parabéns!!! Você mostrou que realmente está craque no assunto! Continue assim!

### **Entre 6 e 4 pontos**

Quase lá... Continue tentando para melhorar o seu desempenho!

### **Entre 3 e 0 pontos**

Poxa... você ainda precisa conhecer mais sobre o assunto. Não desista! Continue tentando para melhorar o seu desempenho!