

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

LUCILENE SAMPAIO ARAÚJO

ANÁFORA: mecanismo coesivo de referenciação nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental

TERESINA

2019

LUCILENE SAMPAIO ARAÚJO

ANÁFORA: mecanismo coesivo de referenciação nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Piauí – UESPI – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes

TERESINA

2019

A658a Araújo, Lucilene Sampaio.

Anáfora: mecanismo coesivo de referência nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental / Lucilene Sampaio Araújo. - 2019. 188 f. : il.

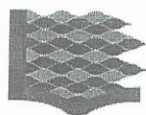
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional – PROFLETRAS, 2019.

"Área de concentração: Teoria da Linguagem e Ensino."

"Orientador: Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes."

1. Linguística textual. 2. Anáfora. 3. Produção textual. I. Título.

CDD: 469.8



PROFLETRAS



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

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCILENE SAMPAIO ARAÚJO

“ANÁFORA: mecanismo coesivo de referenciação nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental”.

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 26 de fevereiro de 2019, 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**.

Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes – UESPI
(Presidente)

Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UFPI
(1ª examinadora)

Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito

Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 1096

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI
Matrícula nº 178862-5 Portaria UESPI nº 1096

A Deus, principalmente, pelo dom e inspiração da vida.

Aos meus pais, José dos Remédios e Maria do Socorro, pelo exemplo, fé, estímulo e força que me passaram ao longo da vida o que, indubitavelmente, ajudou nesta jornada.

Aos irmãos, sobrinha, sobrinhos e esposo pela compreensão das ausências inevitáveis;

A todos da família que se sentiram orgulhosos pela possibilidade de obtenção do título pretendido.

AGRADECIMENTOS

À CAPES como entidade responsável pelo financiamento desta pesquisa;

À Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI), pelo afastamento parcial concedido e apoio; À UESPI, pela oportunidade por meio da implantação do mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes, pela competência, exigência e compromisso durante todo o período de orientação, critérios essenciais para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa;

À profa. Dra. Nize Paraguassu, pela competência e eficiência na condução da coordenação do Profletras e pela atenção dada aos mestrandos;

A todos os professores do curso, pelo grau de exigência com a qual conduziram suas disciplinas e compromisso com a turma;

Ao Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto, pelas orientações relevantes durante a qualificação da pesquisa e como examinador na defesa desta dissertação;

À Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes, por participar da banca avaliadora desta dissertação;

À Profa. Msc. Telde Soares Leal Melo Lima, pela grande contribuição;

Aos meus alunos, pela participação na pesquisa e, especialmente, aos pais pelo consentimento dado;

Ao corpo gestor do CETI – Professor Raldir Cavalcante Bastos, pelo apoio e autorização concedida, fatores imprescindíveis para a realização da pesquisa;

Aos amigos mestrandos da turma 04, por todos os momentos memoráveis que partilhamos nas horas de estudo e lazer;

Ao meu grupo de estudos, Valdelise Pereira, Oscarina de Castro, Rosana Romão e Sônia Suely, com quem compartilhei muitos momentos de alegria, de aflição e de muitas realizações;

Aos meus queridos familiares e amigos, importantes na minha vida, por me auxiliarem direta e/ou indiretamente, por compreenderem minhas ausências que se fizeram necessárias e suportarem minhas lamúrias nos momentos mais difíceis, por assumirem, muitas vezes, minhas responsabilidades e pelo companheirismo. Por fim, posso dizer que foi singular todo o esforço para concluir este trabalho. E, para definir os meus sentimentos, emprego a palavra gratidão.

“É uma barbaridade o que a gente tem de lutar com as palavras, para obrigar as palavras a dizerem o que a gente quer.”

(Mário Quintana)

RESUMO

Nesta dissertação apresenta-se um estudo acerca do mecanismo de coesão referencial, a anáfora, nas produções escritas dos alunos do 9º ano de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na cidade de Teresina - PI. O que motivou este estudo está relacionado à constatação de que é comum encontrar textos com sérios problemas de coerência, em decorrência da falta de coesão, produzidos pelos alunos no contexto escolar, sobretudo no último ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, defende-se a posição de que a coerência textual está atrelada à coesão, embora em um nível distinto, na concepção de Koch (2016), esta última é necessária para a produção de sentido nos textos dos alunos, visto que ambas constituem relevantes critérios de textualidade que favorecem a composição textual e ajudam a organizar as ideias dos discentes. Diante disso, investigaram-se as possíveis razões que motivam essas inadequações nas produções textuais dos aprendizes. Para isso, utilizou-se como parâmetro investigativo o modelo de classificação das formas remissivas livres abordado por Koch (2003). A partir dessa classificação de coesão referencial, propôs-se a investigação da análise dessas formas em vinte textos de dez alunos, coletados em duas oficinas de produção textual: a primeira consiste em um conto e a segunda em um artigo de opinião. A análise mostrou que as estratégias de coesão referencial estão presentes nos contos e artigos de opinião produzidos pelos alunos. Porém, a maioria apresenta certas inadequações coesivas em relação ao emprego da anáfora que não correspondem ao esperado ao término do Ensino Fundamental, considerando as perspectivas de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual do Piauí. Para a fundamentação teórica desta pesquisa, foram revisitados os estudos acerca da Linguística Textual, conforme Fávero e Koch (2005), reflexões que tratam desde as definições de texto aos critérios de textualidade de acordo com a visão de Marcuschi (2008), coerência e coesão, tipos de coesão e formas de coesão referencial na concepção de Koch (2003), Bastos (1998) e Antunes (2003; 2005; 2007; 2010); para tratar da produção da linguagem escrita na escola serviram de base os estudos de Geraldi (2003), Kato (2003) dentre outros.

Palavras-chave: Linguística Textual. Coesão. Anáfora. Produção Textual

ABSTRACT

This dissertation presents a study about the referential cohesion mechanism, the anaphora, in the written productions of the 9th grade students of a public school in the Teresina – PI city. It has motivated this study is related to the finding that it is common to find texts with serious problems of coherence, due to lack of cohesion, produced by students in the school context, especially in the last year of Elementary School. In this way, the position is defended that textual coherence is linked to cohesion, although at a different level, in Koch's (2016) conception, the latter is necessary for the production of meaning in texts of the students, since both constitute relevant criteria of textuality that favor the textual composition and help to organize the ideas of the students. Therefore, we investigated the possible reasons that motivate these inadequacies in the textual productions of apprentices. So, the model of the classification of the free remissive forms approached by Koch (2003) was used as investigative parameter. From this classification of referential cohesion, it was proposed to investigate the analysis of these forms in twenty texts of ten students, collected in two workshops of textual production: the first consists of a short story and the second in an opinion article. The analysis showed that the strategies of referential cohesion are present in the stories and articles of opinion produced by the students. However, the majority presents certain cohesive inadequacies in relation to the use of anaphora that do not correspond to that expected at the end of elementary school, considering the learning perspectives in Portuguese language teaching in the state public network of Piauí. For the theoretical basis of this research, the studies about Textual Linguistics were revised, according to Fávero and Koch (2005), reflections that deal from text definitions to textuality criteria according to Marcuschi's (2008) vision, coherence and cohesion, Cohesion types and forms of referential cohesion in the conception of Koch (2003), Bastos (1998) and Antunes (2003; to deal with the production of written language in the school, the studies of Geraldi (2003), Kato (2003) and others were used.

Keywords: Textual Linguistics. Cohesion. Anaphora. Text production.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: A propriedade da coesão do texto | 32 |
| Quadro 2: Matriz de Referência para os descritores de Língua Portuguesa do Saeb 2001 | 48 |
| Quadro 3: Distribuição das turmas/2018 | 81 |
| Quadro 4: Ocorrências anafóricas nas produções escritas nos T1 e T2 | 86 |
| Quadro 5: Categorias analisadas nas produções do T1 e do T2 | 115 |
| Quadro 6: Motivações para a produtividade das inadequações na escrita quanto ao emprego das anáforas..... | 119 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Resultado da entrevista para o início do estudo do fenômeno da Anáfora | 88 |
| Gráfico 2: Anáforas nos contos (T1)..... | 117 |
| Gráfico 3: Anáforas nos artigos de opinião (T2). | 118 |
| Gráfico 4: Resultados da motivação 1 | 120 |
| Gráfico 5: Resultados da motivação 2..... | 120 |
| Gráfico 6: Resultados da motivação 3..... | 121 |
| Gráfico 7: Resultados da motivação 4..... | 121 |
| Gráfico 8: Resultados da motivação 5..... | 122 |

LISTA DE SIGLAS

A1: aluno 1

A2: aluno 2

A3: aluno 3

A4: aluno 4

A5: aluno 5

A6: aluno 6

A7: aluno 7

A8: aluno 8

A9: aluno 9

A10: aluno 10

M1: motivação 1

M2: motivação 2

M3: motivação 3

M4: motivação 4

M5: motivação 5

P1: pergunta 1

P2: pergunta 2

P3: pergunta 3

P4: pergunta 4

P5: pergunta 5

P6: pergunta 6

SD: sequência didática

T1: texto 1 (conto)

T2: texto 2 (artigo de opinião)

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 A COESÃO NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL | 18 |
| 2.1 A Linguística Textual | 18 |
| 2.2 Textualidade: Uma Breve Explicação | 21 |
| 2.2.1 Coesão e textualidade | 25 |
| 2.3 Coesão e Coerência: Suas Interrelações | 26 |
| 2.4 Tipologias de Coesão | 30 |
| 2.4.1 Coesão referencial | 33 |
| 2.4.2 Coesão sequencial | 35 |
| 2.5 Noções Básicas da Abordagem Referencial: a Referência e o Sentido | 36 |
| 2.5.1 Referenciação, referente e expressão referencial: conceitos | 37 |
| 2.5.2 Referência pronominal | 38 |
| 2.5.2.1 Pronomes | 39 |
| 2.5.2.1.1 Pronomes pessoais | 40 |
| 2.5.2.1.2 Pronomes possessivos | 41 |
| 2.5.2.1.3 Pronomes demonstrativos | 41 |
| 2.5.2.1.4 Pronomes indefinidos | 42 |
| 2.5.2.1.5 Pronomes interrogativos | 42 |
| 2.5.2.1.6 Pronomes relativos | 42 |
| 2.5.3 Referenciação e progressão referencial | 43 |
| 2.6 A Coesão nos Textos Produzidos na Escola | 45 |
| 2.6.1 A produção da linguagem escrita na escola: regulamentação | 46 |
| 2.6.2 A produção de texto na escola | 49 |
| 2.6.3 Avaliação da escrita nas aulas de língua portuguesa | 51 |
| 2.6.4 A influência da oralidade na escrita dos alunos | 52 |
| 3 ANÁFORAS: PARTICULARIZANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO | 54 |
| 3.1 Tipologias da Anáfora | 54 |
| 3.1.1 Anáforas diretas ou correferenciais | 54 |
| 3.1.1.1 Anáforas por repetição | 57 |
| 3.1.1.2 Anáfora por elipse | 58 |
| 3.1.1.3 Anáfora por substituição | 59 |
| 3.1.1.3.1 Anáfora pronominal | 60 |
| 3.1.1.3.2 Anáfora por substituição lexical (nominalização) | 60 |

| | | |
|--|----------------------|------------|
| 3.1.1.3.2.1 Anáfora por sinonímia | SUMÁRIO | 61 |
| 3.1.1.3.2.2 Anáfora por hiperonímia | | 61 |
| 3.1.2 Anáforas indiretas ou não correferenciais | | 62 |
| 3.1.3 Anáforas associativas..... | | 65 |
| 3.1.4 Anáfora encapsuladora | | 66 |
| 3.2 Dêixis e Anáfora: Expressões Referenciais Distintas | | 67 |
| 3.3 Anáfora: uma Abordagem Gramatical | | 69 |
| 3.3.1 Anáforas nas orações coordenadas | | 71 |
| 3.3.2 Anáforas nas orações subordinadas | | 72 |
| 3.3.3 Pronomes pessoais, referências anafóricas | | 74 |
| 3.3.4 Elipse, omissão anafórica..... | | 75 |
| 4 METODOLOGIA | | 78 |
| 4.1 Caracterização da Pesquisa | | 78 |
| 4.2 Campo e Participantes da Pesquisa | | 80 |
| 4.3 <i>Corpus</i> da Pesquisa | | 81 |
| 4.4 Instrumento de Coleta de Dados..... | | 82 |
| 4.5 Categorias de Análise | | 83 |
| 5 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA | | 87 |
| 5.1 Identificação das Ocorrências Anafóricas nas Produções Escritas..... | | 88 |
| 5.2 Análise Quantitativa dos Dados..... | | 115 |
| 5.3 Motivações para a Produtividade das Inadequações Anafóricas | | 119 |
| 5.4 Proposta de Intervenção..... | | 123 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 150 |
| REFERÊNCIAS..... | | 154 |
| APÊNDICES | | 157 |
| ANEXOS | | 168 |

1 INTRODUÇÃO

A competência de comunicar-se por meio da linguagem escrita, indubitavelmente, consiste em uma relevante ferramenta de poder para interação das pessoas e disseminação de diversos conhecimentos no mundo. Diante de uma sociedade dinâmica e tecnológica, há uma exigência maior do domínio da escrita e da leitura de textos dos mais variados gêneros em todas as esferas do conhecimento, fato que tem contribuído para uma divisão entre os grupos sociais. Assim, existe a necessidade de um conhecimento mais amplo dos usos das linguagens, que é adquirido, geralmente, na escola e nas diversas práticas sociais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), ao concluir o Ensino Fundamental, o aluno deve ter adquirido uma competência comunicativa que lhe permita atuar de maneira competente no seu dia a dia, tendo acesso aos bens culturais e alcançando a participação plena no mundo letrado. Em outros termos, espera-se que, ao finalizar o Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de se comunicar adequadamente, na modalidade oral ou escrita da língua, cumprindo seu papel de cidadão atuante em qualquer área social, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo a criatividade mediante o uso consciente das linguagens.

Diante dessa realidade, o ensino de língua portuguesa não converge com o exposto, no que diz respeito às críticas que vem recebendo em relação ao desempenho apresentado pelos alunos em exames nacionais, a tomar como exemplo a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017, segundo dados informados pelo MEC, que apesar do aumento na média da prova de redação, apenas 53 alunos atingiram a nota máxima em um contingente de mais de 4 milhões de participantes, o que representa uma queda no número de notas máximas em relação aos últimos três anos. Cerca de 309 mil candidatos tiraram nota zero na redação, por diversos motivos. Os resultados atuais mostram que um número representativo de alunos termina a educação básica sem obter as competências e as habilidades que, geralmente, são adquiridas nessa etapa educacional, no que diz respeito à leitura e à produção de textos.

Fatores como os arrolados, adicionados às inquietações pessoais relacionadas à experiência em sala de aula, confrontada com as dificuldades dos alunos, desde o

Ensino Fundamental ao Médio, em relação ao desempenho na produção escrita, justificam o empenho neste trabalho. Foi relevante também para a escolha do objeto de pesquisa, a percepção de que não dominar os recursos coesivos da escrita interfere na vida do cidadão, não somente no aspecto linguístico, como também no social, uma vez que o aluno pode sentir-se desmotivado a escrever por não conseguir o mesmo efeito produzido pela oralidade no uso da escrita.

Entre os objetivos gerais dos (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental está o que diz que o uso da linguagem deve ser expandido em instâncias privadas e públicas a fim de que os alunos sejam capazes de produzir textos tanto na modalidade oral quanto na escrita, coerentes e coesos. Com base neste objetivo, verifica-se a importância de estudos mais aprofundados acerca dos critérios de textualidade para subsidiar o trabalho de docentes no ensino de textos orais e escritos. Este estudo investigou a anáfora, um mecanismo de coesão, mais especificamente, a anáfora como elemento de coesão referencial nos textos escritos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Teresina – PI.

Ele se encontra vinculado à linha de pesquisa “Teorias da linguagem e ensino”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano, no período das aulas de produção textual, e comparação do resultado de uma entrevista realizada durante o processo, constatou-se que eles demonstram dificuldades para manter as relações de sentido do texto, principalmente, em se tratando da retomada referencial, anáfora. Daí surgiu, então, uma indagação: Por que isso acontece com tanta frequência? Para responder ao questionamento, foram analisados textos escritos pelos alunos por meio de oficinas de produção textual, para assim, compreender as razões que causam esse problema na realidade no contexto escolar.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, na produção textual, procura-se investigar a anáfora, um mecanismo de coesão nos textos escritos dos alunos participantes da pesquisa, uma vez que se observaram erros que dizem respeito à anáfora, situações que causam inúmeros problemas de sentido ao texto, o que pode gerar ambiguidades e comprometer a comunicação entre os atores envolvidos no processo, autor/texto/leitor.

As hipóteses defendidas aqui são as de que esses problemas ocorrem porque o aprendiz reproduz a oralidade nos textos escritos, sem compreender que há

diferenças entre essas formas de linguagem. Além disso, não reconhecem a importância da anáfora como um mecanismo de coesão que retoma objetos referidos no texto e que dão continuidade e progressão à escrita.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é investigar as razões pelas quais os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no emprego da anáfora como elemento de coesão referencial nos textos produzidos no contexto escolar. E os específicos são: Analisar o emprego da anáfora como elemento coesivo nas produções escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; Identificar as possíveis incoerências com relação ao emprego inadequado da anáfora nos textos; Apresentar uma proposta de intervenção para diminuir as ocorrências dos problemas de coesão referencial nas produções escritas dos alunos; Elaborar algumas sequências didáticas sobre coesão referencial, anáfora, para o professor aplicar nas aulas de Língua Portuguesa, visando facilitar a compreensão dos alunos quanto ao conteúdo abordado aqui.

No intuito de alcançar o objetivo que norteia esta pesquisa, que é investigar as razões pelas quais os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no emprego da anáfora como elemento de coesão referencial nos textos produzidos no contexto escolar, buscou-se fundamentação teórica, principalmente, em Fávero e Koch (2005), que abordam a linguística textual; Koch (2003), que trata explicitamente da coesão textual, Koch e Elias (2015), que versam sobre os sentidos do texto; Koch e Travaglia (2003), que mostram a correlação entre coerência e coesão textual; Koch (2011) propõe desvelar os segredos do texto no seu funcionamento; Marcuschi (2008), que discorre sobre coesão e coerência como critérios de textualidade, entre outros estudiosos que têm pesquisas sobre a coesão textual, principalmente, a anáfora, como elemento de retomada referencial.

A anáfora, por se tratar de um mecanismo coesivo que busca a manutenção de sentidos já referidos anteriormente, será o núcleo desenvolvido e discutido nesse trabalho, devido à relevância na construção coesiva das produções de textos escritos. Diante de muitos fatores de textualidade existentes, serão enfatizadas a coerência e a coesão, principalmente essa última, por estabelecer as relações de sentido que constituem o texto e os elementos que dão sequências aos termos semânticos que o compõem. A coesão será, portanto, o elemento principal, a base para o estudo explicitado neste trabalho: o uso de termos anafóricos como mecanismos de coesão referencial.

Para tanto, faz-se necessário um estudo amplo e detalhado desde a expansão da Linguística Textual ao estudo da anáfora referencial que constituirá a proposta desta pesquisa, a qual não deverá ser vista como um modelo acabado, mas sim como um objeto de reflexão para a compreensão e interpretação dos elementos semânticos referenciais para a produção de textos bem estruturados e coerentes. Esta pesquisa também constituirá um material de apoio aos professores de Língua Portuguesa que procuram respostas para tal indagação citada como problema.

É importante salientar que a coesão referencial é realizada com o auxílio de vários outros elementos de natureza gramatical e assim, cada um desses possui uma função peculiar dentro da superfície textual. Portanto, esse fenômeno será utilizado para a construção de Sequências Didáticas que darão suporte aos educadores de Língua Portuguesa nas aulas de Produção Textual favorecendo a organização de ideias no âmbito textual, visando ao entendimento da anáfora.

Esta dissertação obedecerá à seguinte organização: o segundo e o terceiro capítulos compõem o Referencial Teórico. No segundo capítulo apresenta-se uma abordagem da evolução dos estudos acerca da Linguística Textual, conforme Fávero e Koch (2005), reflexões que tratam desde as definições de texto aos critérios de textualidade de acordo a visão de Marcuschi (2008), coerência e coesão, tipos de coesão e formas de coesão referencial na concepção de Koch (2003) e um enfoque ao fenômeno em estudo, a anáfora como um mecanismo de coesão textual de acordo com os estudos de Koch (2003; 2011; 2015). Assim, as noções de coesão e coerência textuais são expressas de forma mais aprofundada, embora com um enfoque teórico mínimo e sem a explanação de pontos controversos para o tratamento do fenômeno anafórico. Neste capítulo, também há uma breve abordagem sobre os pronomes, elementos importantes na retomada de referentes no texto, segundo a visão de Bechara (2015). E, para finalizar este capítulo, traz-se uma discussão acerca da coesão na produção escrita dos alunos na escola, de acordo com a concepção de Antunes (2005) e outros autores.

O terceiro capítulo desta dissertação trata do fenômeno em estudo, a anáfora, que consiste em um processo de retomada de objetos no texto, que permite a continuidade referencial e que interfere de forma pontual na construção de sentidos nas produções escritas dos alunos. A anáfora será abordada conforme as concepções de Koch (2011 e 2015), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2012) e Ilari (2016) e outros autores que têm pesquisas sobre o fenômeno em estudo.

No quarto capítulo, dedicado à metodologia, descrevem-se os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa e os procedimentos adotados na coleta de dados; caracterizam-se os sujeitos e o campo de atuação da pesquisa; e são estabelecidos os critérios para a análise dos dados.

No quinto capítulo, serão descritos e analisados os dados coletados. A análise toma como parâmetro a coesão referencial, mais especificamente, a anáfora abordada neste estudo e as principais inadequações identificadas nos textos dos alunos à luz das teorias estudadas e abordadas na fundamentação teórica. Para esta análise, com base em Fávero (1991), Koch (2003, 2011, 2015) e Marcuschi (2008), relacionaram-se os desvios coesivos, sobretudo, referenciais mais recorrentes na escrita dos alunos em questão. Esse paradigma possibilitou um exame mais específico ao propósito do estudo. Finalizando o capítulo, apresenta-se como proposta de intervenção quatro sequências didáticas que poderão auxiliar os docentes no ensino-aprendizagem da coesão, o fenômeno da anáfora. Para isso, contemplaram-se as dificuldades para manter a coesão, por meio de retomadas anafóricas inadequadas mais recorrentes na escrita dos alunos.

Esta pesquisa, por envolver pessoas, foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, no dia 12 de dezembro de 2017, tendo sido aprovado em 15 de janeiro do ano de 2018, sob o número 80300317.6.0000.5209.

2 A COESÃO NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Desenvolver a competência para falar, ouvir, ler e escrever textos é, deveras, o grande desafio da educação vigente deste país e de todos os envolvidos no processo, mas há um grande contingente de empecilhos que impedem o alcance deste intuito, principalmente, o de escrever textos. E um dos problemas que merecem uma análise criteriosa consiste na falta de coesão, critério de textualidade que prejudica a compreensão dos textos produzidos na escola.

Neste capítulo apresenta-se uma abordagem da evolução dos estudos acerca da Linguística Textual, conforme Fávero e Koch (2005), reflexões que tratam desde as definições de texto aos critérios de textualidade sob a visão de Marcuschi (2008), coerência e coesão, tipos de coesão e formas de coesão referencial na concepção de Koch (2003), uma abordagem referencial na construção do sentido à luz dos estudos de Frege (1978), citado por Cançado (2015) e um enfoque ao fenômeno em estudo, a anáfora como um mecanismo de coesão textual. Assim, as noções de coesão e coerência textuais são expressas de forma mais aprofundada, embora com uma teorização mínima e sem explicitar as controvérsias terminológicas, por serem as que mais ligações e implicações apresentam para o tratamento do fenômeno anafórico.

2.1 A Linguística Textual

A coesão textual tem sido objeto de estudo da Linguística do Texto, ramo da Linguística. É salutar assim discorrer sobre esta corrente moderna da Linguística, defini-la e apontar os principais avanços referentes às Teorias do Texto e aos seus principais representantes para que haja uma melhor percepção da evolução do tratamento dado ao texto ao longo do tempo.

Segundo Fávero e Koch (2005), a Linguística Textual é um novo ramo da linguística desenvolvida na década de 1960, na Europa, mais especificamente, na Alemanha. Para as autoras, surgiu como uma ciência aplicada à estrutura e ao funcionamento dos textos, visto que a visão tradicional da gramática de frase não vislumbrava aspectos relevantes ao texto. Diante disso, a Linguística Textual passou a apresentar como objeto de estudo, não mais a palavra ou a frase, mas o texto, por ser a forma singular de manifestação da linguagem. As autoras apresentam Coseriu

(1955) que traz a origem do termo “linguística textual”, porém, com os avanços nos estudos, Weinrich (1966) empregou pela primeira vez a expressão com o sentido que lhe é atribuído atualmente.

Para esses estudiosos da língua, as causas do surgimento das gramáticas textuais vão desde lacunas deixadas pelas gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como: a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos, a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, concordância dos tempos verbais e outros que não apresentavam explicações plausíveis.

Dessler (1977) citado por Fávero e Koch (2005), ao considerar as possíveis dificuldades que dizem respeito às normas e regras da língua, aponta que são poucos os problemas da gramática que não têm alguma relação com a Linguística Textual. De acordo com Marcuschi (2008), a Linguística textual pode ser definida, hodiernamente, como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos e orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Diante do exposto, percebe-se a importância da Linguística Textual para o ensino da língua, visto que ela instrumentaliza teoricamente os docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica para aspectos que envolvem a produção de texto, antes, desconsiderados como a coesão e a coerência; isto ocorria porque se dava maior atenção às questões ortográficas e morfossintáticas, conforme Marcuschi (2012).

Este trabalho tem como pressuposto teórico os estudos de Beaugrande e Dressler (1981) acerca dos critérios de textualidade, mais especificamente, da coesão e o processo cognitivo textual, uma vez que essas investigações trouxeram contribuições válidas e inovações pertinentes à noção de texto abordada nesta pesquisa.

Neste sentido, Marcuschi (2012) afirma que intuitivamente qualquer leitor é capaz de reconhecer um texto e fazer a distinção daquilo que não representa um texto. No entanto, conclui que definir texto não é algo tão simples, visto que ainda não existe uma definição que contemple toda a complexidade existente na construção desse fenômeno que seja inequívoca.

Diante disso, para a realização desta pesquisa empregou-se a definição de texto como processo de mapeamento cognitivo abordado por Marcuschi (2012, p. 30),

influenciado por Beaugrande e Dressler (1981), na qual o autor revela que o texto não representa, essencialmente, uma sentença longa, mas “O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção”.

A definição de texto é muito discutida entre os estudiosos da língua. Aqui se procuram analisar alguns destes conceitos com o objetivo de compreender os critérios que envolvem a textualidade com foco na coesão. Para isso, uma indagação pertinente para iniciar uma discussão sobre o conceito de texto seria, então: como saber se um conjunto de enunciados forma um texto, ou não?

Para explicar essa questão Marcuschi, recorre aos estudos de Beaugrande (1997) que diz, “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”. (BEAUGRANDE, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 89). Assim, como resposta a essa pergunta, infere-se que um conjunto de enunciados pode ser um texto sim, desde que o leitor seja alguém que esteja inserido em um contexto cultural em que esses enunciados configurem em uma prática usual. O autor confirma essa ideia, ao dizer que, “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua.” (MARCUSCHI, 2008, p. 88).

Para a melhor compreensão do que foi exposto, Marcuschi afirma que:

Textualidade não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico. Essa posição supõe pelo menos três aspectos:
Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.
Segundo: Um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.
Terceiro: a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

O autor coloca como uma condição de operar com textos a inserção em uma cultura e o domínio de uma língua. Isto significa dizer que um determinado sujeito diante de um texto cuja língua utilizada na produção, ele desconhece, certamente não funcionará como texto para esse sujeito.

Outro fato importante que o teórico explica sobre a textualidade é que os problemas ortográficos e sintáticos não interferem diretamente nos efeitos de sentido desejados se estiver em uma cultura e circular entre os sujeitos que dominam o código

em que o texto foi grafado, ou seja, a textualidade depende da condição de processabilidade cognitiva e discursiva do sujeito.

Diante do exposto, nota-se a existência de condições que são fundamentais para se nomear um enunciado de texto, que vão muito além do que está na superfície textual, mas há também uma dependência do contexto e da interação dos elementos envolvidos no processo. Na próxima seção são expostos os critérios de textualidade que envolvem os elementos internos e externos que garantem a produção de sentido de um texto.

2.2 Textualidade: Uma Breve Explicação

Segundo Marcuschi (2008), a textualidade ocorre tanto em nível do cotexto quanto do contexto. Dessa forma, há sete condições da textualidade que estão ligadas à produção de sentido. Para atender aos objetivos desta pesquisa, aprofundou-se mais nos estudos do cotexto que tem como critérios a coesão e a coerência. Para o autor, o contexto apresenta-se como uma rede de enunciados que mantém diálogo negociado e, simultaneamente conflituoso na produção de sentido do texto.

O autor diz que as relações cotextuais ocorrem entre os elementos internos no texto. Acontecem com parte das anáforas correferenciais, na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral, nos aspectos semânticos imediatos e relações entre enunciados. Acrescenta ainda, que há uma condição para a existência de um texto, ou seja, é essencial a presença de uma língua.

O estudioso afirma que não é possível interpretar um texto sem situacionalidade e inserção cultural. Diz ainda, que os textos enquanto não inseridos em algum contexto interpretativo são virtuais. Neste sentido, conclui-se que a produção e o entendimento de um texto estão atrelados às relações contextuais que se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade, representada pela inserção cultural, social, histórica e cognitiva.

Pode-se dizer, então, que a textura do texto ocorre por meio das relações cotextuais (internas) que se encontram na superfície textual e, nas relações contextuais (socioculturais e situacionais específicas).

Marcuschi (2008) defende a posição de que, “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 88). Para o autor, o texto é uma unidade de caráter funcional. Diante disso, explica que não existe um tamanho e nem uma forma para ser um texto. O autor salienta que os textos atuam em contextos sociointerativos que enfatizam a ideia de que são unidades máximas de funcionamento da língua.

O texto como uma unidade comunicativa obedece a um conjunto de critérios de textualização que serão expostos nesta seção. Antes de começar a discorrer sobre eles, é relevante lembrar a definição de texto de acordo com Marcuschi (2008), “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte” (MARCUSCHI, 2008, p. 94).

Dessa forma, na concepção do autor, produzir um texto como um evento comunicativo, envolve três aspectos que se articulam: aspectos linguísticos, aspectos sociais e aspectos cognitivos.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Marcuschi 2008, p.133), os sete critérios de textualidade podem ser compreendidos da seguinte forma:

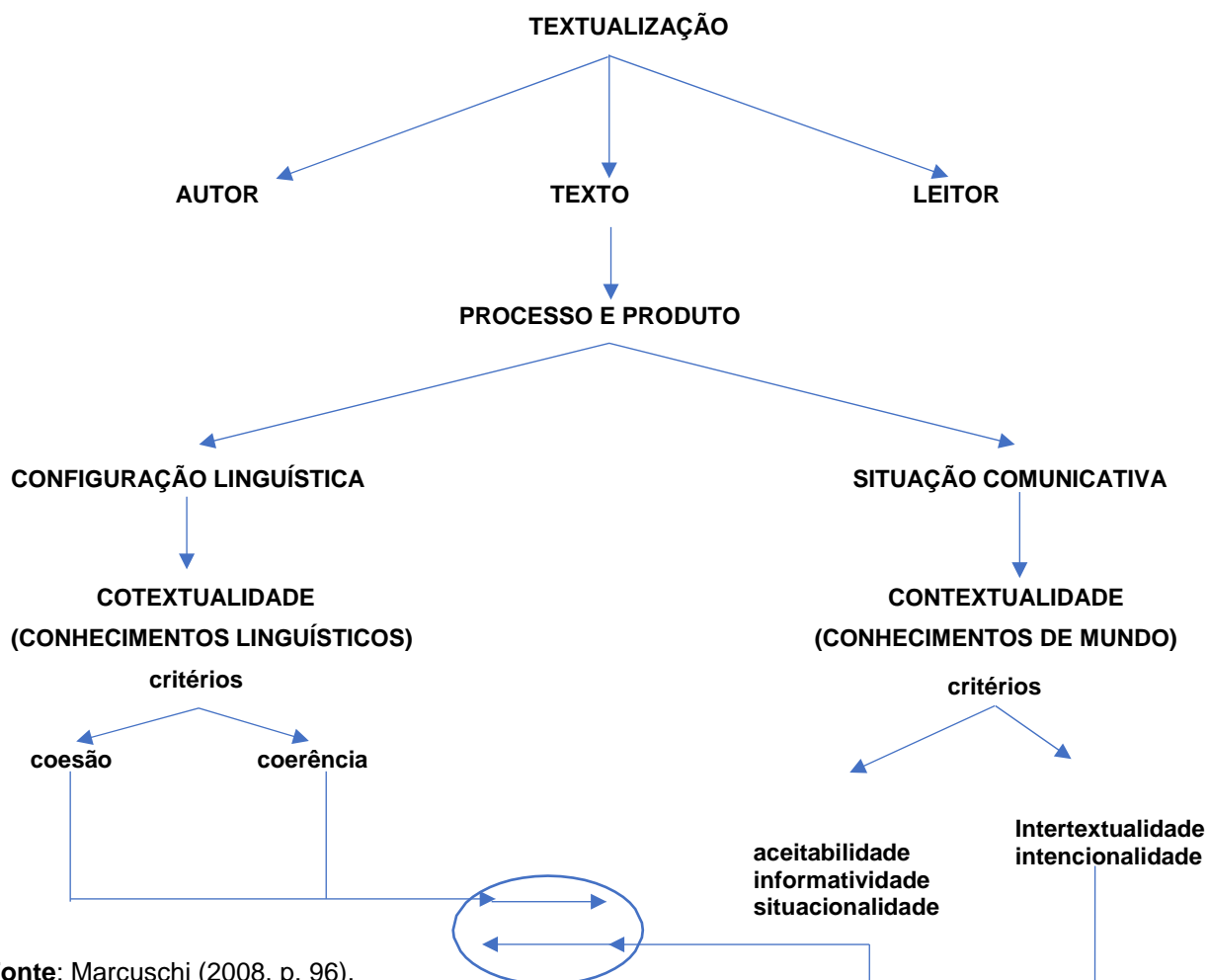
- a) dois deles são orientados pelo texto (coesão e coerência)
 - b) dois pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade)
 - c) um pelo aspecto computacional (informatividade)
 - d) dois pelo aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade).
- Com isto, lembram os autores, temos quatro aspectos centrais sob os quais um texto pode ser observado:
1. língua;
 2. cognição
 3. processamento;
 4. sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 133).

É importante lembrar, ressalta Marcuschi (2008), que essas sete condições de textualidade não podem ser consideradas como princípios de formação textual, mas sobretudo como critérios de acesso à produção de sentido.

Para a melhor compreensão desses critérios, segue o esquema (I) que mostra como ocorre a textualização. O esquema mostra os critérios gerais da textualidade:

Esquema 1 – Critérios gerais da textualidade

(I)



O esquema (I) mostra, de forma resumida, as condições da textualidade. Aponta os três grandes pilares da textualidade que são um autor, um leitor e um texto, assim como mostra os critérios que estão relacionados ao cotexto, coesão e coerência e ao contexto, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

Cabe aqui aprofundar com algumas informações relevantes os critérios de textualidade, abordados por Marcuschi (2008), que estão relacionados ao contexto, conforme o esquema I.

O autor descreve a Intencionalidade como um critério relevante para a textualidade, centrado no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator importante para a textualização. Por isso, para (MARCUSCHI, 2008, p. 126), torna-se recorrente a seguinte indagação, em várias situações de interpretação de textos, “O

que é que o autor deste texto pretende?” A resposta ao questionamento – a intencionalidade do texto - não é uma tarefa fácil de ser identificada, uma vez que não se sabe o que observar, ou seja, o que se pretende é saber a intenção do autor ou saber dos conteúdos trazidos pelo texto, visto que ambos têm intenções.

De acordo com Marcuschi (2008), aceitabilidade é critério que diz respeito à atitude do receptor do texto, que o recebe como uma configuração coerente e coesa, interpretável e significativa. Para o autor, a aceitabilidade tem estreita interação com o critério da intencionalidade. Assim, esses critérios – intencionalidade e aceitabilidade - são determinantes na interação autor/leitor. Para a Linguística de texto, o autor afirma que esse critério não se reduz ao plano das formas, mas também se estende ao sentido.

O autor afirma que a situacionalidade é o critério que se refere à relação entre o evento textual e à situação em que ele ocorre. Diante disso, esse critério, é considerado por Marcuschi (2008) estratégico, além de servir para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo serve também para orientar a própria produção.

Segundo Marcuschi (2008), a intertextualidade é um critério que inclui as relações entre um texto e outros textos relevantes e preexistentes. Atualmente, é aceita a ideia de que todos os textos comungam de outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham alguma relação de intertextualidade com outros. Assim, entende-se que não existe um texto que não traga vestígios de discursos de outros textos anteriores a ele. Diante dessas considerações, infere-se ainda que a intertextualidade pode auxiliar na construção do sentido do texto. Outro aspecto mencionado pelo autor consiste na relevância desse critério em relacionar discursos.

O último critério, abordado pelo autor, diz respeito à Informatividade, em que se postula como essencial a possibilidade no texto de distinguir entre o que ele pretende propagar e o que é possível retirar dele, e o que não é aspirado. A informatividade de um texto tem a capacidade de extinguir as dúvidas. Porém, o autor, descreve a informação que trata desse critério como algo complexo, vago e obscuro.

De acordo com Marcuschi (2008), parece óbvio dizer que ninguém produz texto sem expor nada. Mas o fato, segundo o autor, é que não se pode confundir informação com conteúdo e sentido. Assim, entende-se que “Perguntar pelos conteúdos de um texto não é o mesmo que perguntar pelas informações por ele trazidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Na próxima seção será apresentada a coesão, um dos critérios da textualidade que está relacionado ao cotexto – conhecimentos linguísticos - que constitui a base fundamental para este estudo.

2.2.1 Coesão e textualidade

Inicialmente, faz-se necessário uma breve exposição sobre as concepções que alguns estudiosos defendem acerca da palavra coesão. Para a realização desta pesquisa, considera-se relevante que o docente tenha conhecimento suficiente deste critério de textualidade para que possa desenvolver suas atividades pedagógicas, que envolvam a leitura e a produção de textos.

Diante disso, Antunes (2010, p.117) acredita que “a coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto”. Isto significa dizer que um texto é formado por um grupo de palavras ou frases em que esses elementos estejam encadeados, ligados, articulados para conferir ao todo continuidade, sequência e unidade.

Antunes (2005) relata que os professores, ao fazerem correções de textos que não são muito claros, nem bem formulados, falam de falta de coesão, mas não têm uma definição clara desse fenômeno tampouco sabem como obtê-la. A coesão é algo abstrato e vago. Então, segundo a autora, tudo o que não se consegue explicar, geralmente, é considerado como um problema de coesão. Nesse sentido, considera-se bastante produtivo analisar o termo sob diferentes perspectivas.

Koch (2003), traz uma definição mais ampla da palavra coesão, assim

[...]pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (KOCH, 2003, p.18).

Diante dessa afirmação, entende-se que os elementos coesivos são relevantes no texto e que tornam explícitas as relações entre os termos que o compõem e, possibilitam uma compreensão melhor do leitor. Porém, segundo a autora, esses elementos não são suficientes para assegurar a condição de texto.

De acordo com Marcuschi (2008), os fatores que conduzem à conexão referencial e a conexão sequencial, principalmente, no nível da cotextualidade, a coesão, formam parte dos critérios constitutivos da textualidade. O teórico diz que:

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

O autor faz a distinção entre coesão e coerência, no entanto, muitos outros estudiosos da língua não distinguem; esclarece que a coesão não consiste apenas em questões meramente sintáticas, uma vez que esta diferença estabelecida tem razão de ser em outros aspectos.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) conclui que todo aquele que domina uma língua possui habilidades para a produção textual, uma vez que a comunicação acontece por meio de textos, do qual fazem parte elementos que ultrapassam o domínio linguístico e entram nos aspectos sociais de interação, com base numa concepção sociointeracionista do ensino de língua.

2.3 Coesão e Coerência: Suas Interrelações

Inicialmente as noções de coesão e coerência se confundiam, muitos estudiosos não diferenciavam esses dois critérios de textualidade. Mas, no decorrer do tempo, foram sofrendo alterações, porque a concepção de texto também se modificava, e como consequência ambas passaram a distinguir-se.

De acordo com Halliday e Hasan (1976 *apud* Koch 2003), a coesão trata de uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro tão importante quanto ele. Dessa forma, a coesão como um mecanismo de estabelecer relações de sentido, consiste num conjunto de recursos semânticos que ligam as sentenças com a finalidade de produzir textos. Esses autores defendem a ideia de que a coesão é um elemento necessário para a criação do texto.

Para Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Koch, 2003), a coesão diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual encontram-se ligados entre si, existindo para isso, uma dependência de ordem gramatical, numa sequência linear.

Koch (2016, p. 45) concorda com a maioria dos autores – entre eles Beaugrande & Dressler, Charolles, Heinemann & Viehweger, Van Dijk - que

defendem a ideia de coesão e coerência como dois fenômenos distintos, porém considera “que existem zonas mais ou menos amplas de imbricação entre eles, nas quais se torna extremamente difícil ou mesmo impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno”.

Já Marcuschi (2008), relata que “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos”, ou seja, não se trata de aspectos apenas sintáticos, mas envolve aspectos semânticos da sintaxe textual que podem transmitir conhecimentos e sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Diante dessas definições, Marcuschi (2008) discorda de Halliday e Hasan (1976), ao afirmar que a coesão não se trata de condição necessária e nem suficiente para a textualidade, uma vez que existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que a progressão se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações linguísticas.

Bastos (1998) mostra que é possível um diálogo coerente sem marcas de coesão

A:Olha o telefone.

B:Estou no banho.

A:Está bem.

Como reconhecemos que se trata de um discurso coerente? Para fazê-lo temos de imaginar uma situação na qual a enunciação da primeira frase seja entendida como um pedido. Assim, a afirmação de B é uma resposta à de A e tem valor de desculpa, ou seja, B não pode atender ao pedido de A. A segunda observação de A indica a aceitação a desculpa de B e a decisão de fazer ele mesmo o que havia pedido a B (BASTOS, 1998, p. 10).

Diante dessa situação, percebe-se que nesse diálogo não há elementos coesivos na construção dos enunciados, porém isso não compromete a compreensão do que foi exposto. Assim, entende-se que a coerência de um texto não se encontra no cotexto, mas são necessários outros elementos que não estão propriamente no texto.

Apesar dessa constatação, para realização desta pesquisa, defende-se a posição de que a coesão é indispensável nas produções escritas dos aprendizes do último ano do Ensino Fundamental que estão inseridos no processo de aquisição da leitura e escrita, portanto, são necessários o conhecimento e o emprego desses mecanismos nos textos produzidos na escola, uma vez que são avaliados como elementos relevantes para a textualidade.

Tais informações são importantes para a distinção entre coesão e coerência e para a confirmação da diferença existente entre ambas. Koch afirma que:

[...] o primeiro passo foi constatar que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto (“tecem o tecido do texto”), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional (KOCH, 2015, p.186 – grifos da autora).

Após algumas análises de textos, a autora verificou que a coesão por si só não determina a coerência textual. Isto ocorre porque a coerência não se encontra no texto, haja vista que é construída pelo leitor por meio de seus conhecimentos e com base na materialidade linguística. Diante disso, Koch conclui que “[...], nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual, fato esse que exige do leitor, em muitos casos, o recurso ao contexto para a construção da coerência do texto” (KOCH, 2015, p. 189).

Koch e Travaglia (2003) analisam a relação entre coerência e coesão da seguinte forma:

[...] a coerência é subjacente, tentacular, reticulada, não-linear, mas, como bem observa Charolles (1978), ela se relaciona com a linearidade do texto. Isto quer dizer que a coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter *linear*, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2003, p.47).

Os autores explicam a relação existente entre a coerência que é subjacente, relacionada com a linearidade do texto e a coesão, que se encontra na superfície textual e pode se manifestar por meio de expressões linguísticas. Isto significa dizer que a coerência se relaciona com a linearidade do texto que é uma das características da coesão.

Para Koch e Travaglia (2003) é difícil dizer o que é coerência por meio de um único conceito, assim para defini-la é necessário observar vários aspectos ou traços que em conjunto permitem a percepção do significado desse vocábulo. Diante disso, os autores explicam que a coerência está atrelada à capacidade dos usuários da língua em estabelecer sentido para o texto, de interpretá-lo de forma integral.

Koch e Elias (2015) dizem que é comum a manifestação de avaliação quando se lê ou se ouve algum texto, sendo que aquilo que faz sentido é categorizado pelo leitor/ouvinte como coerente e o que não faz sentido é incoerente. Neste sentido, os leitores ou ouvintes de textos buscam produzir sentidos para o que leem ou ouvem, para isso recorrem aos conhecimentos sociocognitivos que são construídos por meio da interação.

As autoras afirmam que a coerência não está no texto, uma vez que não é possível identificá-la, mostrá-la, mas o leitor em um processo de interação como o autor e o texto, com base nas pistas fornecidas e nos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, que são responsáveis pela construção da coerência.

Entende-se, então que a coerência não está explícita na superfície textual, mas encontra-se subordinada à interpretação do leitor em uma situação de comunicação e aos conhecimentos que ele tem para a compreensão, ligados à inteligibilidade do texto.

Kato (2003) aborda os conceitos de coerência e coesão. Aponta a necessidade desses dois critérios de textualidade para a efetivação da comunicação. A autora dividiu a coerência em três níveis: a coerência global (princípio da realidade – adequação do texto à nossa visão de mundo); a coerência local (princípio da consistência – sinceridade); e a coerência temática (princípio da parcimônia – manutenção do tópico do discurso). Kato faz uma analogia para explicar coesão ao relacionar a segmentação da comunicação a “fatias” e os cortes às cenas de um filme. A autora diz que essa segmentação, para fazer sentido, precisa ter suas “fatias” unidas por recursos formais. Esses recursos são os conectivos, pronomes, certos advérbios, repetição, relações semântico-lexicais ou elipse.

Diante das considerações sobre as relações entre coesão e coerência, conclui-se que ambas são dois processos diferentes, mas interdependentes. A coesão permite a continuidade e a progressão exigidas pelo texto para que ocorra a unidade em que se dá a coerência. Portanto, acredita-se que é inválida a tentativa de estudá-las separadamente, haja vista que uma está em função da outra.

2.4 Tipologias de Coesão

Segundo Koch (2003), há duas modalidades de coesão: a remissiva ou referencial e a sequencial, classificações que serão abordadas ainda nesta seção. Inicialmente, Halliday e Hasan (1979 *apud* KOCH, 2003, p.18-19), distinguem cinco mecanismos de coesão:

Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
 Substituição (nominal, verbal, frasal);
 Elipse (nominal, verbal, frasal);
 Conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa);
 Coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação) (KOCH, 2003, p.18-19).

De acordo com a autora a referência pessoal ocorre por meio de pronomes pessoais e possessivos; a demonstrativa acontece por meio dos pronomes demonstrativos e advérbios que indicam lugar; a comparativa é feita indiretamente, por meio de identidades e similaridades. Por exemplo:

(1) “2. Paulo e José são excelentes advogados. *Eles* se formaram na Academia do Largo de São Francisco. (Referência pessoal anafórica)” (KOCH, 2003, p.19 - grifo da autora). Em (1), o pronome pessoal “eles” retoma anaforicamente os termos Paulo e José.

Koch (2003) diz que a substituição consiste para Halliday e Hasan (1979), na “colocação de um item em lugar de outro (s) elemento (s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira” (KOCH, 2003, p. 20). Esses estudiosos apontam a principal diferença entre substituição e referência, ou seja, a substituição seria usada necessariamente quando a referência não for igual ou quando existir uma outra especificação nova a ser acrescentada, o que faz necessário um mecanismo gramatical e não semântico. Por exemplo:

(2) “6. Pedro comprou um carro novo e José *também*” (KOCH, 2003, p. 20 - grifo da autora). Em (2), a palavra “também” substitui a oração “comprou um carro novo”.

A elipse é um mecanismo de coesão textual que “seria, então, uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto” (KOCH, 2003, p. 21). Por exemplo:

(3) “11. Paulo vai conosco ao leilão? ϕ Vai ϕ .” (KOCH, 2003, p. 21).

A conjunção faz a conexão dos elementos ou orações no texto o que permite estabelecer relações significativas específicas entre tais elementos. São exemplos de conectores e partículas de conexão o *e*, *mas*, *depois*, *assim* etc. Por exemplo (KOCH, 2003, p. 22 - grifos da autora):

- (4) “12. a. Uma grande paz seguiu-se ao violento tumulto.
 b. Após o violento tumulto, houve uma grande paz.
 c. Houve um violento tumulto. { Depois } , seguiu-se uma grande paz” (KOCH, 2003, p. 21). { Logo após }

Segundo Koch (2003), a coesão lexical ocorre por meio da reiteração (repetição do mesmo item lexical ou mediante sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos) e da colocação ou contiguidade (uso de termos que pertencem a um mesmo campo semântico), como se pode ver no exemplo abaixo:

- (5) “13. O *presidente* viajou para o exterior. O *presidente* levou consigo uma grande comitiva. (Mesmo item lexical)” (KOCH, 2003, p. 22 – grifos da autora).

Em (5) a retomada referencial é obtida por meio da repetição do item lexical “presidente”.

Marcuschi (2008) diz que esses mecanismos podem ser melhor obtidos considerando as noções de coesão referencial (baseada em aspectos voltados à significação ou à referência) e coesão sequencial (ocorre na organização sequencial em que a referência não é central).

Diante do exposto, Antunes (2005) afirma que a continuidade, critério de coesão, que se fala é obtida pelas relações semânticas que ocorrem entre os vários segmentos do texto. Isto é, os termos se ligam em sequência, uma vez que se relacionam conceitualmente. Dessa forma, não se caracteriza apenas como uma questão de superfície textual, mas também semântica. Ressalta que a continuidade obtida pela coesão é expressa pelas relações de *reiteração*, *associação* e *conexão*.

Antunes (2005) apresenta um quadro que sintetiza de forma simples como se faz a coesão no texto com a distribuição dessas relações que ocorrem por razões de vários procedimentos e se desenvolvem em diferentes recursos.

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

| A COESÃO DO TEXTO | | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| Relações textuais (campo 1) | Procedimentos (campo 2) | Recursos (campo 3) | |
| 1 REITERAÇÃO | 1.1 Repetição | 1.1.1 Paráfrase | |
| | | 1.1.2 Paralelismo | |
| | | 1.1.3 repetição propriamente dita | de unidade do léxico de unidades da gramática |
| | 1.2 Substituição | 1.2.1 Substituição gramatical | Retomada por: Pronomes Dvérbios |
| | | 1.2.2 Substituição lexical | Retomada por: Sinônimos Hiperônimos Caracterizadores situacionais |
| | | 1.2.3 Elipse | Retomada elipse |
| 2 ASSOCIAÇÃO | 2.1 Seleção lexical | Seleção de palavras semanticamente próximas | Por antônimos Por diferentes modos de relações de parte/todo |
| 3 CONEXÃO | 3.1 Estabelecimento de relações sintático- semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos | Uso de diferentes conectores | Preposições Conjunções Advérbios E respectivas locuções |

Fonte: Antunes (2005, p. 51).

No quadro 1, Antunes (2005, p. 52) aponta as relações que são responsáveis pela coesão textual, obtida por meio de uma “rede de relações que se criam no texto”.

Sendo que tais relações, ligações são de natureza semântica, voltadas ao sentido do texto.

Para a autora, a coesão pela reiteração ocorre quando os elementos do texto são retomados possibilitando retornos aos segmentos antecedentes – o que assegura a continuidade de seu percurso. A autora ressalta que essa relação permite o movimento para trás e para frente, o que ocasiona certa dependência do que foi mencionado anteriormente, de modo que as palavras se unem formando uma unidade. E, assim, tudo que vai sendo inserido no texto é objeto de retomadas, o que deveras, mantém a continuidade, o fluxo do texto.

Antunes (2005) diz que a coesão pela relação de associação é o tipo que ocorre em virtude da ligação de sentido que há entre as palavras do texto. Essa relação é sinalizada por palavras do mesmo campo semântico ou campos semânticos afins. Essa relação é a responsável para que nenhuma palavra fique solta no texto.

Enquanto a de conexão se estabelece por meio de uma relação semântica que une orações, períodos, parágrafos ou blocos “supraparagráficos”, essa relação ocorre através das conjunções, preposições e locuções ou por meio de expressões que indicam circunstâncias, ou seja, os conectores. Assim, esses conectores indicam a relação semântica que se pretende estabelecer entre orações, períodos, parágrafos. Eles podem estabelecer relações de causalidade, de temporalidade, de oposição, de finalidade, de adição, uma vez empregados de forma inadequada podem gerar a falta de coerência nos textos.

2.4.1 Coesão referencial

Koch (2003), denomina coesão referencial como o fenômeno em que um componente do cotexto remete a outro(s) elemento(s) presentes ou inferíveis no texto. Para a autora, a noção de referência é ampla e pode ser representada por um nome, um sintagma, um trecho de oração, uma oração ou um enunciado. Lembra ainda o fato de que o referente representado por um nome ou sintagma nominal (SN) absorve traços que lhe vão sendo agregados à proporção em que se desenvolve o texto; ou seja, como afirma Blanche-Benveniste (1984, *apud* KOCH 2003, p. 31), “o referente se constrói no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo “nome” que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo “nome”. Assim, conclui-se que o referente se constrói e reconstrói textualmente. A autora também enfatiza que a relação de

referência (ou remissão) “não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos (KOCH, 2003, p. 31).

Koch (2003) após fazer um levantamento das principais formas remissivas (ou referenciais) em português, concluiu que podem ser de ordem gramatical ou lexical. Sendo que as formas gramaticais não fornecem ao leitor/ouvinte nenhuma instrução de sentido, mas instrução de conexão e podem ser presas ou livres; e as formas remissivas lexicais, além de trazerem instruções de conexão, possuem um significado que designam referentes extralinguísticos. A seguir serão apresentadas as formas remissivas de forma mais detalhada.

Segundo Koch e Travaglia (2003), a coesão referencial “é a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente [...]” (KOCH; TRAVAGLIA, 2003, p. 47-48).

Além da definição exposta, Koch (2003, p. 31), considera coesão referencial como aquela em que um termo do cotexto faz remissão a outro(s) elemento(s) no texto. Assim, o primeiro, caracteriza como forma referencial ou remissiva e o segundo chama de elemento de referência ou referente textual, como foi visto na seção anterior.

Para a melhor compreensão das estratégias de organização referencial, dentro do texto Marcuschi explica que:

1 formas remissivas referenciais: são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. Entre essas formas, temos os sinônimos, os grupos nominais definidos etc. São formas com algum tipo de referência virtual própria. Em semântica, diríamos que se trata de itens lexicais plenos;

2 formas remissivas não referenciais: trata-se de formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente), tais como os artigos e os pronomes. Eles podem de maneira mais clara correferir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então referir algo por analogia, associação etc. Estas formas podem ser presas como no caso dos artigos ou então livres como no caso dos pronomes pessoais (MARCUSCHI, 2008, p. 109).

Marcuschi (2008) expõe alguns aspectos relativos aos processos de referenciação a referência pronominal de acordo com a teoria clássica de Halliday. O autor considera que o estudo dos fenômenos pronominais, talvez seja, o mais desenvolvido na atualidade, uma vez que o pronome é um elemento central como fator de organização do texto.

2.4.2 Coesão sequencial

Um fenômeno muito trabalhado nas produções textuais no contexto escolar diz respeito à coesão sequencial que se fundamenta especialmente no estudo dos conectivos. Este tipo de coesividade, divide-se em sequenciação parafrástica e sequenciação frástica, conforme Marcuschi (2008).

De acordo com Koch (2003), a sequenciação parafrástica ocorre quando, na progressão textual, empregam-se elementos de recorrência:

Recorrência de Termos - reitera um mesmo item lexical, como por exemplo:

(6) “1. E o trem *corria, corria, corria...*” (KOCH, 2003, p. 55 – grifos da autora).

Tem-se em (6) a “recorrência de termos”, a reiteração de um mesmo item lexical, que não traz uma identidade de sentido entre os elementos recorrentes.

Recorrência de Estruturas – Paralelismo sintático é aquele em que a progressão ocorre a partir da utilização das mesmas estruturas sintáticas, apresentando itens lexicais diferentes, como por exemplo: (KOCH, 2003)

(7) “2. Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores” (Gonçalves Dias). (KOCH, 2003, p. 56).

Tem-se em (7) a recorrência de estruturas sintáticas que são preenchidas com elementos lexicais diferentes que veiculam conteúdos semânticos diversos.

Recorrência de Conteúdos Semânticos – *Paráfrase* ocorre quando um mesmo conteúdo semântico é apresentado por meio de estruturas diferentes, por exemplo, (KOCH, 2003):

(8) “3. Em todo enunciado, fala-se de um determinado estado de coisas de uma determinada maneira: *isto é, ao lado daquilo que se diz, há o modo como aquilo que se diz é dito*”: (KOCH, 2003, p. 56).

Recorrência de Recursos Fonológicos Segmentais e/ou Suprasegmentais apresenta metro, rima, assonâncias, aliterações e outros elementos invariáveis, conforme exemplo:

(9) “4. O poeta é um fingidor:
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor

A dor que deveras sente. (Fernando Pessoa) (KOCH, 2003, p.57).

Recorrência de Tempo e Aspecto Verbal

Segundo Weirich (1971),

[...] dentro de uma “macrossintaxe textual”, examina os tempos verbais de acordo com três características constitutivas do sistema temporal:

1. a atitude comunicativa
2. a perspectiva
3. o relevo (WEIRICH, 1971 *apud* KOCH, 2003, p. 57).

A autora ressalta que existem dois tipos de atitude comunicativa que são comentar e narrar. Em relação à perspectiva, tem-se os tempos-zero (sem perspectiva) e os tempos retrospectivos e prospectivos. E o relevo divide o texto em dois planos, orienta o ouvinte sobre as informações consideradas principais e aquelas que são secundárias.

De acordo com Koch (2003, p. 60), na sequência frástica a progressão ocorre por meio de encadeamentos, “assinalados por uma série de marcas linguísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação”. (KOCH, 2003, p. 60).

Em síntese, pode-se dizer que os mecanismos de coesão dão conta da estruturação da sequência superficial do texto e não representam apenas princípios sintáticos, mas também são uma espécie de semântica da sintaxe textual (MARCUSCHI, 2008).

2.5 Noções Básicas da Abordagem Referencial: a Referência e o Sentido

Nesta seção procura-se distinguir a referência e o sentido de acordo com a semântica referencial para a produção do significado na linguagem. Para isso, é importante a reflexão de Cançado (2015), que tenta explicar cada um desses elementos.

No intuito de explicar a diferença existente entre referência e sentido, a autora diz que “referência é uma relação entre expressões e aquilo que elas representam em ocasiões particulares” (CANÇADO, 2015, p. 88).

Diante dessa afirmação, infere-se que, para se achar a referência de algumas expressões, o leitor necessita considerar as circunstâncias em que uma expressão é proferida. Segundo Cançado (2015), entende-se que referência “é a entidade

apontada por uma expressão linguística em determinado contexto de uso” (CANÇADO, 2015, p. 94).

Outra definição importante para ser analisada diz respeito ao sentido. A autora diz que:

o sentido é o modo no qual a referência é apresentada, ou seja, o modo como uma expressão linguística nos apresenta a entidade que ela nomeia. Por exemplo, a referência da expressão *o presidente do Brasil*, no ano de 2004, é o indivíduo Luiz Inácio Lula da Silva apontado pela expressão. Já o sentido é alguma coisa como o conceito associado à expressão em questão, da qual podemos ter várias paráfrases: o chefe de Estado brasileiro, a pessoa que governa o Brasil etc. (CANÇADO, 2015, p. 94).

Frege (1978 *apud* CANÇADO, 2015) toma como exemplo a palavra “cadeira” para explicar a relação existente entre o sentido, a referência e o significado. O conceito que cada falante tem sobre o objeto referido é o sentido. Nesta concepção, a referência trata-se de saber qual *cadeira* no mundo, especificamente, se refere. O significado de uma expressão como “cadeira”, depende do sentido atribuído a ela e à sua referência no mundo. Entende-se, então, que a referência de uma expressão se subordina ao sentido e às circunstâncias que as envolvem.

Pode-se concluir que, a noção de sentido é fundamental para se explicar o significado das expressões. Isto significa que para a noção de referência deve-se incluir necessariamente o conceito de sentido ao tentar explicar o significado das expressões da língua.

2.5.1 Referenciação, referente e expressão referencial: conceitos

Para a compreensão da coesão referencial é necessário esclarecer, primeiramente, alguns conceitos básicos. Para Cavalcante: “[...] o processo da referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2012, p. 98).

Dessa forma, compreende-se que o processo de referenciação é a construção do referente, este por sua vez, trata-se de um objeto, uma entidade, ou seja, uma espécie de representação produzida a partir do texto, vista, algumas vezes, como expressão referencial. Essas expressões referenciais são os recursos linguísticos utilizados no texto que manifestam os referentes no contexto.

Para a melhor compreensão do que foi exposto, pode-se concluir que para a construção do processo de referenciação, utilizam-se os referentes (entidades construídas a partir do texto), ou ainda, as expressões referenciais.

É importante conhecer as estratégias de referenciação para a produção/compreensão de textos, uma vez que isso implica a estrutura e, conseqüentemente, a coesão textual.

2.5.2 Referência pronominal

Para a explicação sobre os fenômenos da pronominalização no texto Halliday/Hasan (1976 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 111) apresentam a seguinte classificação:

a) **Endófora** (correferência resolvida na iminência contextual) – Tipo de pronominalização textual, faz referência a entidades recobráveis no interior do texto.

A endófora pode ser classificada em: anáfora e catáfora.

Anáfora (retrospectiva) refere às entidades já introduzidas e vem depois das expressões correferidas (ou não), por exemplo:

(10) “Os *novos governadores* estão festejando. *Eles* têm tempo. (MARCUSCHI, 2008, p. 110 – grifos do autor).

Em (10), o pronome pessoal “eles” retoma anaforicamente o referente “os novos governadores”.

Catáfora (prospectiva) é uma forma pronominal com a característica essencial de evocar uma entidade antes de introduzi-la e será recuperada depois, no decorrer do discurso com um referente, por exemplo:

(11) “Realizara todos os seus sonhos, menos *este*: o de entrar para a Academia” (KOCH, 2003, p. 20 – grifo da autora).

Em (11), o pronome demonstrativo “este” evoca o referente, “o de entrar para a Academia”, antes da sua introdução.

b) **Exófora** (referência a um elemento contextual, externo ao texto). A referência exofórica de pró-formas explica a recuperação de entidades situadas fora do texto, e não diretamente nela. A exófora depende do contexto. De modo geral, é determinada pelos pronomes de 1ª e 2ª pessoas. É importante lembrar que o emprego de pronomes de 1ª e 2ª pessoas no início do texto é exofórica e os pronomes de 3ª

pessoa podem ser catafóricos, assim correferir alguma entidade que aparece em momentos posteriores do texto, por exemplo:

(12) “Você não se arrependará de ter lido este anúncio” (KOCH, 2003, p. 19).

No exemplo (12), a palavra “você” é uma referência exofórica que recupera uma entidade situada no contexto, fora do texto.

Diante do que foi exposto, Marcuschi (2008) faz uma ressalva sobre as definições que dizem respeito à referência pronominal, assim:

[...] embora as definições sejam claras e não haja como confundi-las, a realização textual da pronominalização é problemática. Muitas vezes, cria ambiguidade, principalmente quando há várias probabilidades de referenciação. O exagero no uso da pronominalização num texto leva a uma progressiva diminuição da informação e a uma dificuldade crescente de processamento cognitivo (MARCUSCHI, 2008, p. 111).

O autor explica que, apesar de os textos orais apresentarem um maior número de formas pronominais, por assumirem uma relação situacional, não confundem o interlocutor, entretanto, para o texto escrito pode gerar dificuldades, devido ao grau maior de complexidade correferencial da produção escrita.

2.5.2.1 Pronomes

Esta seção traz alguns conceitos, classificações e funções dos pronomes, por acreditar que essa classe gramatical é uma das mais produtivas na representação do fenômeno da anáfora. Bechara (2015, p. 169) diz que “Pronome é a classe de palavras categoremáticas (115) que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto”. Entretanto, explica que, geralmente, a referência é feita a um objeto substantivo que funciona como pessoa localizada do discurso.

Para o autor as pessoas do discurso são duas determinadas: 1ª pessoa *eu* (falante) e 2ª pessoa *tu* (ouvinte); e existe a 3ª pessoa, indeterminada que aparece como participante em relação aos envolvidos na comunicação.

Bechara (2015) faz uma alusão a estreita relação que há entre dêixis e os pronomes, assim

do ponto de vista semântico, os pronomes estão caracterizados porque indicam dêixis (“o apontar para”), isto é, estão habilitados, como verdadeiros gestos verbais, como indicadores, determinados ou indeterminados, ou de uma dêixis contextual a um elemento inserido no contexto, como é o caso, por exemplo,

dos pronomes relativos, ou de uma dêixis *ad óculos*, que aponta ou indica um elemento presente ao falante. A dêixis será *anáforica* se aponta para um elemento já enunciado ou concebido, ou *catáforica*, se o elemento ainda não foi enunciado ou não está presente no discurso (BECHARA, 2015, p.170).

O gramático aponta a classificação dos pronomes que podem ser: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Logo a seguir, apresentam-se algumas considerações importantes sobre cada uma das classificações.

2.5.2.1.1 Pronomes pessoais

Na visão de Bechara (2015), os pronomes pessoais consistem em duas pessoas do discurso (1ª e 2ª pessoas) e na não pessoa (3ª pessoa). Ressalta que o plural do pronome *nós* indica *eu + outra (s) pessoa (s)*, e não *eu + eu*. As formas retas, *eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*, apresentam-se como sujeitos nos enunciados. Para cada pronome pessoal reto existe um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento. Os pronomes pessoais oblíquos podem ser átonos, quando não vêm acompanhados de preposição, enquanto os tônicos vêm presos a preposição. Segue um quadro resumo das classificações dos pronomes pessoais.

| PRONOMES PESSOAIS RETOS | PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS | |
|-------------------------|----------------------------|--------------------|
| | Átonos (sem prep.) | tônicos (c/ prep.) |
| Singular: 1ª pessoa: eu | me | mim |
| 2ª pessoa: tu | te | ti |
| 3ª pessoa: ele, ela | lhe, o, a, se | ele, ela, si |
| Plural: 1ª pessoa: nós | nos | nós |
| 2ª pessoa: vós | vos | vós |
| 3ª pessoa: eles, elas | lhe, os, as, se | eles, elas, si |

Fonte: Bechara (2015, p. 172).

A respeito dos pronomes pessoais, Bechara (2015), não faz menções ao emprego anafórico, apenas conceitua, classifica e aponta as funções sintáticas exercidas por eles nas mais diversas situações. O autor faz uma alusão aos pronomes

oblíquos reflexivos e recíprocos. Explica que o pronome oblíquo reflexivo é o pronome oblíquo da mesma pessoa do caso reto, denotam a *mim mesmo*, a *ti mesmo*, etc. O pronome oblíquo recíproco é representado pelos pronomes *nos*, *vos*, se quando denotam a ideia recíproca de *um ao outro*.

Segundo o autor, existem as formas substantivas de tratamento indireto de 2ª pessoa que direcionam o verbo para a 3ª pessoa. As formas substantivas de tratamento ou formas pronominais de tratamento são você, vocês (no tratamento familiar), o senhor, a senhora (no tratamento cerimonioso). Pertencem também a estes pronomes as formas de reverência que se utilizam para dirigir-se às pessoas pelos seus atributos ou ocupação.

2.5.2.1.2 Pronomes possessivos

Para o autor, pronomes possessivos são os que se empregam para indicar a posse em referência às três pessoas do discurso (1ª, 2ª e 3ª pessoas). Segue um quadro com esses pronomes:

| | | | | | |
|-----------|------------|--------------|--------------|---------------|---------------|
| SINGULAR: | 1ª pessoa: | <i>meu</i> | <i>minha</i> | <i>meus</i> | <i>minhas</i> |
| | 2ª pessoa: | <i>teu</i> | <i>tua</i> | <i>teus</i> | <i>tuas</i> |
| | 3ª pessoa: | <i>seu</i> | <i>sua</i> | <i>seus</i> | <i>suas</i> |
| PLURAL: | 1ª pessoa: | <i>nosso</i> | <i>nossa</i> | <i>nossos</i> | <i>nossas</i> |
| | 2ª pessoa: | <i>vosso</i> | <i>vossa</i> | <i>vossos</i> | <i>vossas</i> |
| | 3ª pessoa: | <i>seu</i> | <i>sua</i> | <i>seus</i> | <i>suas</i> |

Fonte: Bechara (2015, p. 174).

No quadro anterior, apresentam-se os pronomes possessivos e suas variações em gênero e número, conforme a moderna gramática portuguesa de Bechara (2015).

2.5.2.1.3 Pronomes demonstrativos

Para Bechara (2015), os pronomes demonstrativos são indicativos da posição dos seres em relação às três pessoas do discurso. Sendo que esta localização pode estar relacionada *ao tempo*, *espaço* ou *discurso*. Segue o quadro com esses pronomes.

| |
|--|
| 1ª pessoa: <i>este, esta, isto</i> |
| 2ª pessoa: <i>esse, essa, isso</i> |
| 3ª pessoa: <i>aquele, aquela, aquilo</i> |

Fonte: Bechara (2015, p. 174).

São considerados pronomes demonstrativos *o, mesmo, próprio, semelhante e tal*. O pronome *o* é considerado demonstrativo quando empregado com o valor de *isto, isso, aquilo* ou *tal*. Dessa forma, *mesmo, próprio, semelhante e tal* são demonstrativos quando denotam identidades ou se referem a seres e ideias já mencionados, e equivalem a *esse, essa, aquele, isso, aquilo*.

2.5.2.1.4 Pronomes indefinidos

Pronomes aplicados à 3ª pessoa quando o sentido de uma expressão é vaga ou expressa a ideia de quantidade indeterminada. Todos os invariáveis *alguém, ninguém, tudo, nada, algo, outrem*, funcionam como pronomes substantivos indefinidos. Os pronomes variáveis *nenhum, outro, um, certo, qualquer* (só variável em número: *quaisquer*) e *algum* são pronomes indefinidos adjetivos.

O gramático denomina locução pronominal indefinida o grupo de palavras que equivalem a um pronome indefinido, como por exemplos, *cada um, cada qual, alguma coisa, qualquer um, quem quer, quem quer que, o que quer que, seja quem for, seja qual for, quanto quer que, o mais*.

2.5.2.1.5 Pronomes interrogativos

São os pronomes utilizados em perguntas diretas ou indiretas. Os pronomes interrogativos são *quem, que, qual e quanto*. O autor ressalta que *quem* e *que* são pronomes substantivos. Diante dessa classificação, *quem* se refere a pessoas e *que* se refere a pessoas ou coisas.

2.5.2.1.6 Pronomes relativos

Segundo Bechara (2015), são aqueles que naturalmente se referem a um termo antecedente, conforme exemplo abaixo:

(13)

Eu sou o freguês *que* por último compra o jornal.

Fonte: Bechara (2015, p. 178).

No exemplo (13), o pronome relativo *que* retoma o antecedente *freguês*. O autor relata que é importante salientar que esse pronome exerce dois papéis gramaticais: o primeiro diz respeito à referência ao antecedente e o segundo, funciona como transpositor de oração independente a adjetivo, passa a exercer a função de adjunto adnominal do mesmo termo que o antecede.

Bechara (2015), diz que os pronomes relativos são: *qual, o qual, (a qual, os quais, as quais), cujo (cuja, cujos, cujas), que, quanto (quanta, quantos, quantas), onde*. Além da definição e classificação dos pronomes relativos, o autor discorre sobre a função sintática que cada uma dessas classificações pode ter de acordo com a situação em que são empregadas.

O pronome *quem* se refere a um antecedente que pode ser pessoas ou seres personificados e vem precedido de preposição. *Que* e *o qual* podem se referir à pessoas ou coisas. O autor ressalta que, quando se utiliza um desses pronomes para se referir às pessoas, o mais adequado a ser empregado é a forma *quem* precedida de preposição. Os pronomes *que* e *quem* têm a função de pronomes substantivos. Enquanto, *o qual* funciona como substantivo ou adjetivo.

O pronome *cujo*, naturalmente funciona como adjetivo, exige um termo antecedente e um conseqüente, além de exprimir que o antecedente é possuidor do objeto indicado pelo substantivo a que se refere.

Em relação ao pronome *quanto*, Bechara (2015) diz que ele tem por antecedente um indefinido (*tudo, todo, todos, todas, tanto*). Explica também que o pronome *onde* equivale a expressão *em que*, logo se refere a um lugar.

Essas considerações sobre a classe gramatical dos pronomes são pertinentes para a compreensão do fenômeno em estudo neste trabalho, uma vez que os pronomes são palavras que podem retomar, fazer substituições de termos antecedentes que contribuem para a continuidade do texto.

2.5.3 Referenciação e progressão referencial

Para a compreensão desse fenômeno, Koch e Elias (2015) dizem que “denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas

entidades ou referentes” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 123). Assim, o referente ao ser retomado posteriormente ou introduzir novos referentes promove a progressão referencial. Neste sentido, muitos estudiosos defendem a ideia de que a referenciação e a progressão colaboram na construção e reconstrução de objetos do discurso. Para as autoras, a referenciação é uma atividade discursiva.

Segundo as autoras, na construção dos referentes textuais estão envolvidas três estratégias de referenciação: a introdução (construção), retomada (manutenção) e a desfocalização. A seguir apresenta-se cada uma dessas estratégias com o intuito de deixar claro o processo de referenciação.

A primeira estratégia constitui a introdução (construção) que ocorre quando um “objeto” é introduzido no texto. Em outros termos, uma expressão que não foi mencionada é introduzida no enunciado, de modo que o termo que o representa é posto em foco no texto.

Já a segunda estratégia denominada retomada (manutenção) ocorre quando um “objeto” já mencionado no texto é reativado por meio de uma expressão referencial, de forma que o objeto do discurso permaneça em destaque.

A última estratégia de referenciação consiste na desfocalização, fenômeno que ocorre quando no texto aparece um novo objeto de discurso que ocupa a posição focal. A seguir um exemplo sobre a utilização dessas estratégias, conforme Koch e Elias (2015):

(14)

Porto

Ana Maria Braga vai se desfazer de dois de seus três barcos.

A apresentadora está procurando comprador para as lanchas *Âmbar I*, de 47 pés, e *Âmbar II*, de 52 pés. *Ela* pretende ficar apenas com *Shambhala*, o *trawler* de 85 pés que inclui até *TV de tela plana na sala de estar*. Lanchas com essas dimensões custam entre R\$ 450 mil e R\$ 600 mil.

Fonte: Koch; Elias (2015, p. 126).

Em (14), a estratégia de introdução é exemplificada com a expressão *Ana Maria Braga* que representa um “objeto” até então não mencionado, introduzido no texto e que é posto em foco no texto. Logo em seguida, aparecem a expressão *a apresentadora* e o pronome *ela* que são exemplos da retomada, uma vez que esses

dois elementos reativam “objetos” presentes já mencionados no texto. E por último, o exemplo da desfocalização que ocorre com a expressão *Shambhala, o trawler de 85 pés que inclui até TV de tela plana na sala de estar. Lanchas com essas dimensões*, esse termo representa um novo “objeto” introduzido no texto que passa a ocupar a posição focal, enquanto o objeto retirado permanece em estado de ativação parcial.

Koch e Elias (2015) classificam a estratégia de introdução em dois tipos: ativação “ancorada” e “não-ancorada”. Assim, uma introdução é considerada ancorada quando um novo objeto de discurso é inserido no texto por meio de uma associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto. Enquanto, a introdução não-ancorada ocorre quando um objeto de discurso novo é inserido no texto. As autoras ressaltam que, quando a introdução não-ancorada é representada por uma expressão nominal, esta surge com uma primeira *categorização* do termo referente.

2.6 A Coesão nos Textos Produzidos na Escola

Nesta seção será abordado o modo como se dá o processo de ensino da escrita para o ensino fundamental nas escolas públicas, bem como as leis que regulamentam o ensino básico no Brasil. Uma vez que este trabalho consiste em analisar o fenômeno da coesão referencial, mais precisamente, a anáfora nas produções escritas no contexto escolar. Acredita-se que é fundamental trazer algumas reflexões com base em estudos de alguns pesquisadores na área que possam elucidar questões pertinentes ao tema desta dissertação e mostrar como de fato esse processo é abordado no Sistema Educacional deste país.

Antunes (2005), assim como outros pesquisadores, dedica-se ao estudo da coesão textual, com o objetivo de dar um aporte teórico a professores e estudantes para subsidiar uma investigação satisfatória acerca de questões pertinentes à produção textual escrita, sobre coesão e coerência. Para atender a essa finalidade, apresenta uma releitura da proposta de Halliday e Hasan (1976) sobre coesão e suas funções textuais; defendendo a ideia de que, embora outros critérios de textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade) possam contribuir para que um conjunto de vocábulos atue e seja considerado como texto, não se deve esquecer a relevância da coesão para a construção da textualidade.

A autora traz uma proposta de análise da coesão textual com base na língua como atividade social. Antunes (2005) afirma que a língua não é apenas gramática, uma vez que não se reduz às convenções fonológicas e morfossintáticas do sistema linguístico, nem a uma semântica vazia de influências socioculturais. Ela representa um sistema simbólico por meio do qual os sujeitos intencionalmente constroem (ou apresentam) a realidade, de forma situada e contextualizada; por isso, envolve a história, a política, a cultura e os aspectos da vida da comunidade da qual os falantes fazem parte, conforme esclarece que

[...] a língua não é um sistema de signos isolado do resto do mundo. Tudo o que acontece, tudo o que é pensado, que é previsto, que é concebido aparece refletido na linguagem. Não, como vimos, com a total fidelidade de um espelho ou uma fotografia. Tampouco como se a língua fosse uma espécie de nomenclatura disponível para que se possa simplesmente dar nomes corretos a todas as coisas. A língua envolve, conforme já disse, diferentes fatores em interação e seus usos nunca podem ser vistos, apenas como materiais linguísticos. (Falta a escola perceber isso!) (ANTUNES, 2005, p. 188 - 189)

De acordo com essa visão de língua, a autora ressalta que produzir textos é uma prática socialmente relevante que se realiza com objetivos claros, visando à interlocução; portanto supõe sempre o outro, um leitor. É também uma atividade que envolve uma pretensão de dizer algo, fazendo-se compreensível (coerente); por isso pressupõe o acionamento de algum gênero de texto, escolhido em razão da situação de interação, dos objetivos do ato de comunicação e do tema abordado. Tudo isso implica compreensão dos mecanismos de textualização por meio das quais as pretensões de dizer, ou seja, as intenções comunicativas de quem escreve assumem uma proposta coerente de sentidos.

2.6.1 A produção da linguagem escrita na escola: regulamentação

O ensino de língua portuguesa nas escolas, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.19), devem proporcionar aos aprendizes “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” Os PCN apresentam uma normatização para o ensino da língua materna já contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) no que concerne a importância da linguagem para a formação do cidadão.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, (SOUZA, 1997, p.53). Dessa forma, todo cidadão tem o direito ao ensino e lhe é assegurado o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os PCN de Língua Portuguesa da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental apresentam os objetivos gerais que devem regulamentar o processo de ensino-aprendizagem vigente no Brasil,

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

Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...] (BRASIL, 1998, p.32).

Nesse sentido, é notória a relevância do domínio da linguagem escrita para a inserção dos alunos nas diferentes atividades sociais, visto que esse domínio amplia as possibilidades de participação social desses sujeitos no mundo. Desse modo, cabe à escola o papel de ensinar as linguagens com a finalidade de preparar os aprendizes para as mais diversas situações com as quais posteriormente possam se deparar, uma vez que os usos da linguagem atendem demandas sociais diferentes em cada momento histórico.

É relevante ressaltar as avaliações externas que ocorrem com frequência no sistema de ensino brasileiro. Segundo o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), as avaliações da educação básica têm a missão de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com a finalidade de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas no intuito de produzir informações claras e confiáveis da situação do ensino vigente no país.

As provas que se referem ao ensino fundamental – SAEB e IDEB – de língua portuguesa, avaliam apenas habilidades de leitura e estão divididas em seis blocos

de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. Assim o processo de escrita, nessas avaliações, não é contemplado diretamente, ficando à margem as competências relacionadas à escrita. Conforme se observa no quadro:

Quadro 2 - Matriz De Referência Para Os Descritores De Língua Portuguesa Do Saeb 2001

| Tópicos | Descritores |
|---|---|
| 1 Procedimento de leitura | D1 – Localizar informações explícitas em um texto. |
| | D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. |
| | D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. |
| | D6 – Identificar o tema de um texto. |
| | D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. |
| II Implicações do Suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto | D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). |
| | D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. |
| III Relação entre textos | D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. |
| | D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. |
| IV Coerência e coesão no processamento do texto | D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. |
| | D7 – Identificar a tese de um texto. |
| | D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. |
| | D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. |
| | D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. |
| | D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. |

| | |
|---|--|
| | D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. |
| V Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido | D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. |
| | D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. |
| | D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. |
| | D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. |
| VI Variação linguística | D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. |

Fonte: Matriz de Referência SAEB (2001).

Para a análise do fenômeno em estudo, que é a coesão referencial nas produções escritas de alunos do ensino fundamental, é importante considerar o quarto bloco de conteúdos que trata da coerência e coesão no processamento do texto, mais precisamente o segundo descritor que *objetiva estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*. Embora esses descritores estejam voltados ao processo de leitura e compreensão de textos, considera-se aqui conveniente fazer uma relação entre leitura e produção textual, visto que o segundo descritor da matriz se faz necessário também na produção escrita.

2.6.2 A produção de texto na escola

A produção de textos no contexto escolar apresenta, ainda, equívocos por parte de alguns docentes no ensino que geram, nos alunos, verdadeira repulsa ao processo de escrita. Para Antunes (2005), a persistência de uma prática de leitura e escrita mecânica, com base na memorização de regras normativas gramaticais ainda é comum nas aulas de Língua Portuguesa em muitas instituições de ensino brasileiro.

Prevalece ainda a prática com base em metodologias tradicionais que são voltadas à repetição de fórmulas e o ensino de receitas como parâmetros para a escrita de bons textos. As consequências dessas práticas se refletem nas escolas por meio da temível reprovação, evasão e, principalmente, a repulsa às aulas de leitura e produção textual.

Antunes (2003) aponta que muitas ações já foram desenvolvidas com o objetivo de reorientar essas práticas, mas ainda estão distantes de alcançar resultados efetivos que atendam de modo geral a todo o ensino e, não apenas a uma parte dele, visto que há certa resistência, por parte de professores, em abandonar certas práticas tradicionais que contribuem para o fracasso escolar nas aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, Britto (2003) explica que um dos maiores problemas nas redações escolares diz respeito ao fato de que o aluno desconhece a existência de interlocutores que interagem por meio da linguagem, sobretudo, nas produções escritas. Ressalta ainda que a escola, representada pelo professor que corrige os textos, se coloca no papel de interlocutor privilegiado dos textos produzidos pelos alunos.

Diante do exposto, o autor enfatiza que a produção escrita do aluno fica submetida à visão e ao gosto do professor, ou seja, o estudante é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e exigidos, voltados apenas a atender às expectativas do professor, haja vista que o faz para obtenção de notas.

Um outro ponto que interfere nas produções escritas dos alunos na escola, abordado por Geraldi (2003), consiste no formalismo da escrita voltada às regras gramaticais. Assim, o aluno na tentativa de escrever textos dentro de uma linguagem que considera culta, preocupa-se muito em selecionar palavras para usar que, às vezes substitui sentenças simples por outras complexas, a fim de mostrar certo domínio da norma privilegiada da língua. Outro fator observado pelo autor, refere-se à necessidade do aluno corresponder ao número de linhas exigidas pelo professor nos textos escritos, com a simples obrigação de preencher espaços, mesmo não tendo nada para escrever.

Diante das situações explicitadas, percebe-se que as produções de textos, como atividade social e cognitiva exige do ensino outros enfoques mais reflexivos do processo. Neste sentido, faz-se necessário saber o que escrever, para quem escrever e para que escrever, conforme (GERALDI, 1997). Assim, por meio dessas e outras reflexões, as produções de texto nas aulas de língua portuguesa, podem fazer sentido para os alunos.

É necessário então considerar que o processo de escrita envolve atividades de ações cognitivas complexas como também envolve aspectos relativos às condições de produção. Em outras palavras, à escola cabe formar cidadãos capazes de escrever textos que possibilitem a interação social por meio da escrita.

2.6.3 Avaliação da escrita nas aulas de língua portuguesa

Nesta subseção será discutida uma das questões frequentes na rotina dos professores de língua portuguesa que avaliam as produções escritas de alunos, isto é, como avaliar as produções escritas dos alunos? Para discutir essa questão, toma-se a palavra de Geraldi (2003), ao afirmar que, nos textos produzidos na escola, o sujeito simula o uso da modalidade escrita, não expressa suas palavras como deveria ser, mas realiza exercícios para no futuro. Pode-se inferir dessa afirmação que o processo da escrita, assim não atende às necessidades atuais e reais do aluno, mas prepara-o para exames que posteriormente poderá fazer.

É comum na prática docente a correção apenas dos aspectos gramaticais das produções escritas dos alunos, assim se desconsideram todos os outros fatores que envolvem o processo de comunicação escrita. Antunes (2007) relata que a língua,

[...] por ser atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que integram e se interdependem irremediavelmente (ANTUNES, 2007, p. 40).

Para Antunes (2007, p. 155) “o foco das aulas deixaria de ser a correção para ser o ensino, a exploração, a investigação, a procura”. A autora deixa claro que o ensino de língua está muito além do ensino das regras gramaticais, uma vez que isso não garante a produção de bons textos.

Diante do exposto, verifica-se a relevância da reflexão dos professores acerca do planejamento de atividades de produção de texto que de fato atendam às necessidades reais dos alunos, não a realização de meros exercícios mecânicos apenas para simular o uso da escrita. Assim como é fundamental rever a questão das correções gramaticais, ou seja, não fazer disto o único propósito da correção, deve-se corrigir o texto como uma unidade de sentido, que tem um propósito comunicativo e desta forma, reconhecer todos os outros elementos envolvidos no processo.

2.6.4 A influência da oralidade na escrita dos alunos

Esta pesquisa tem como um dos objetivos investigar o fenômeno da anáfora nas produções escritas de alunos do ensino fundamental. Para isso considera-se a hipótese de que o aumento da produtividade de erros nas produções textuais ocorre porque os mesmos mecanismos da linguagem oral utilizados são transferidos para a escrita. À luz dos estudos de Britto e Geraldi (2003), Kato (2003) apresentam-se aqui reflexões importantes sobre esse tema.

Segundo Britto (2003), tradicionalmente a escrita é vista como uma representação gráfica da oralidade, mas Gnerre (1978 *apud* Britto, 2003, p. 123) refuta essa ideia ao dizer que

escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. A escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos sociais que eram e são 'usuários' de uma certa variedade (GNERRE (1978 *apud* BRITTO, 2003, p. 123).

Para Kato (2003), existem diferenças formais entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Ambas se diferem porque estão relacionadas às condições de produção e de uso da linguagem. A autora aponta quatro condições básicas que ratificam tais diferenças: a primeira, diz respeito ao contexto situacional, do qual a escrita depende menos que a fala; a segunda, diz que a escrita permite um planejamento verbal; a terceira, a escrita está sujeita a convenções prescritivas; e a quarta, que a escrita é um produto permanente.

Diante das afirmações da autora, torna-se irrefutável considerar as diferenças entre essas formas de linguagem. Entretanto, os professores se deparam com situações em que os alunos confundem essas linguagens. É importante lembrar que é comum encontrar em textos de alunos marcas da oralidade consideradas como erro, uma vez que fogem ao padrão culto da língua.

Segundo Koch (2016, p.77), “fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua” e que, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, elas têm características peculiares. Entretanto, não devem ser consideradas como elementos opostos ou isolados.

É fato que a maioria dos estudantes empregam sem distinção entre essas duas modalidades da língua e reproduzem nos textos marcas peculiares da fala, o que é

considerado por muitos professores - adeptos da teoria da deficiência linguística¹ - como pobreza vocabular. Para eles, os alunos empregam a linguagem de forma errada porque dominam um vocabulário restrito em decorrência do contexto cultural em que vivem. A influência dessa teoria promove uma segregação de classes e impede o avanço desses alunos, uma vez que a linguagem ensinada na escola é distinta dos modos de percepção de mundo que essa maioria tem, ou seja, uma linguagem classificatória e excludente.

Geraldi (2003) faz algumas observações relevantes acerca de análises que realizou em produções textuais de alunos. O autor diz que nas investigações, mais interessantes que problemas ortográficos, foram as influências da oralidade percebidas na escrita, em que se verificaram repetições, o uso de conectivos como “daí” e outras formas peculiares à oralidade. Isso implica que um texto escrito na modalidade não padrão precisa adequar-se à variedade padrão na condição de que o compromisso político da aula de língua portuguesa é com o domínio da norma culta. O autor explica que para isso ocorrer não há necessidade de se anular o sujeito, mas a escola deve ser um lugar em que o aluno possa se expressar, sem refutar sua linguagem.

Para concluir, o autor diz que o sujeito deve ter acesso ao domínio da variedade padrão sem com isso destruir sua linguagem, que deve ser respeitada pela escola, assim como o falante e seu mundo, uma vez que, por meio da linguagem, se identificam as diferentes classes sociais. Esse pensamento remete à reflexão acerca das diferenças existentes entre as classes sociais que vêm se perpetuando na sociedade brasileira. Assim, aqueles que não adquirem e empregam as regras da norma padrão da língua são estigmatizados e se tornam vítimas do preconceito linguístico.

¹ Teoria de Basil Bernstein abordada por Magda Soares em *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Segundo essa teoria os alunos das camadas mais desfavorecidas apresentam maiores dificuldades na escola devido à situação cultural em que se desenvolvem.

3 ANÁFORAS: PARTICULARIZANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Marcuschi (2001, p. 219), a noção do termo anáfora, atualmente, é bem diferente da ideia proposta pela retórica clássica, na qual designava “a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase”, assim, na acepção técnica, “o termo é usado para designar 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”.

Dessa forma, pode-se dizer que a anáfora consiste em um processo de retomada de objetos no texto, que permite a continuidade referencial, fato que interfere de forma pontual nas produções escritas dos alunos. Neste sentido, a presente pesquisa tem por base a convicção de que o estudo das relações anafóricas é necessário para a organização textual e para a estruturação do pensamento dos discentes. Diante disso, percebe-se a relevância de uma análise mais acurada da anáfora. É importante lembrar que existe mais de um tipo de anáfora, mas todas têm em comum a propriedade de dar continuidade a uma referência que pode ser de modo direto ou indireto.

3.1 Tipologias da Anáfora

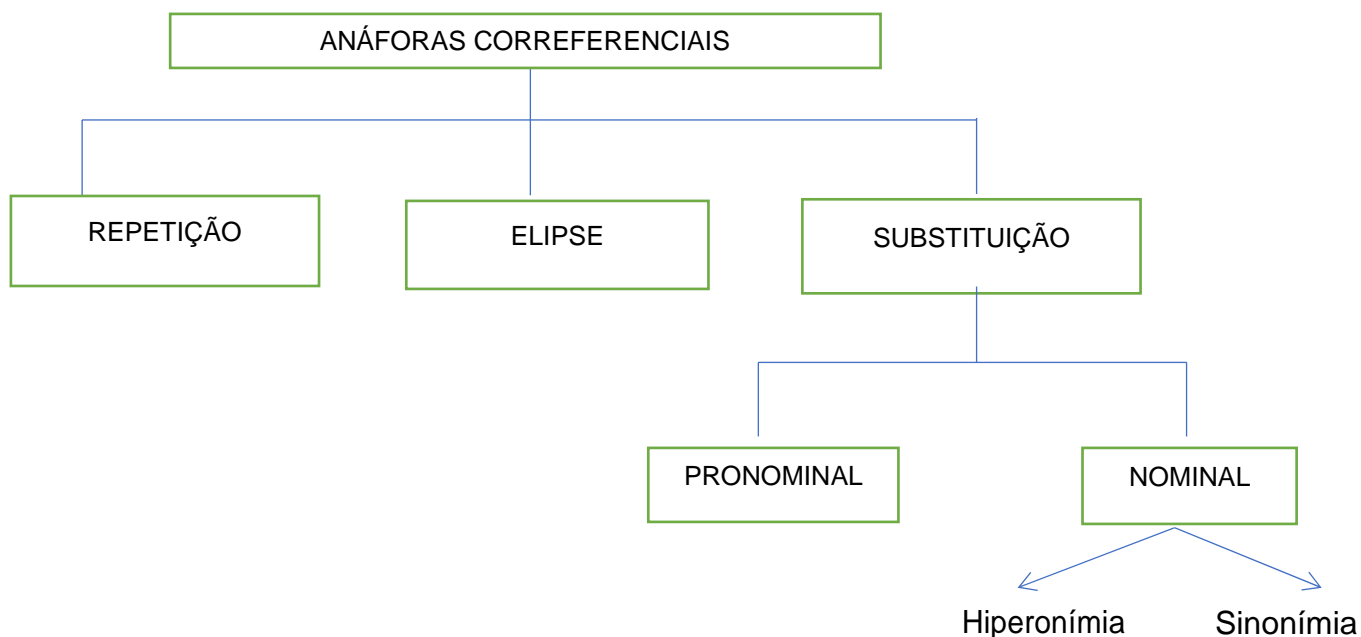
Nesta seção, tomando como ponto de vista as operações de referenciação no texto e sob o enfoque de diferentes estudiosos e concepções desse fenômeno, privilegiou-se a divisão entre anáforas diretas ou correferenciais e anáforas indiretas ou não correferenciais, porque parece uma proposta terminológica clara, linear e objetiva para a explicitação dessas tipologias, fator relevante para a progressão na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e outras modalidades de ensino. Também foi importante o fato desta caracterização não constituir uma ruptura com a distribuição mais tradicional da anáfora, que constitui a base deste estudo.

3.1.1 Anáforas diretas ou correferenciais

Por considerar a relevância das anáforas diretas para o presente trabalho, procede-se a uma análise mais acurada das anáforas correferenciais. Apresenta-se

uma proposta de esquematização das diferentes tipologias de anáforas correferenciais.

Esquema 2 - Anáforas Correferenciais



Fonte: Adaptado de Marques (2009, p.36).

O esquema (II) mostra como se dá o processo de classificação das anáforas diretas em uma visão mais tradicional dos estudos sobre esse fenômeno. A seguir será definida e exemplificada cada uma conforme a visão de alguns estudiosos que tratam desse tipo de anáfora.

Anáforas diretas ou correferenciais são aquelas que retomam o mesmo referente que já tenha sido introduzido no texto/discurso. As expressões referenciais são responsáveis pela manutenção (continuidade) e pela progressão da referência no texto. Por exemplo:

(15)

O NASCIMENTO DA CRÔNICA

[...] Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estribilho geral: que calor! Que sol! É de rachar passarinho! É de fazer um homem doido! Íamos em carros! Apeamo-nos à porta do cemitério e caminhamos um longo pedaço. O sol das onze horas batia de chapa em todos nós; mas sem tirarmos os

chapéus, abríamos os de sol e seguíamos a suar até o lugar onde devia verificar-se o enterramento. Naquele lugar esbarramos com *seis ou oito homens* ocupados em abrir covas: estavam de cabeça descoberta, a erguer e fazer cair a enxada. Nós enterramos o morto, voltamos nos carros, às nossas casas ou repartições. E eles? Lá os achamos, lá os deixamos, ao sol, de cabeça descoberta, a trabalhar com a enxada. Se o sol nos fazia mal, que não fazia àqueles *pobres-diabos*, durante todas as horas quentes do dia?

Fonte: Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014, p. 62-63).

De acordo com Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014), em (15), análise do texto “O nascimento da crônica” de Machado de Assis, observaram que a expressão “seis ou oito homens”, foi retomada e recategorizada pela anáfora direta, ou correferencial “aqueles pobres-diabos” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 62-63).

Esses estudiosos também esclarecem que os referentes retomados, nas anáforas, têm a possibilidade de evoluir com o texto, ou seja, o referente continua o mesmo, mas com o acréscimo de novas informações, sentimentos, opiniões. Mais precisamente, ocorre uma recategorização das anáforas que são produzidas tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor.

Marcuschi (2001, p. 219) faz uma breve comparação entre a concepção clássica e a atual do fenômeno da anáfora direta ao relatar que “[...] Em geral, postula-se que as AD retomam referentes previamente introduzidos, ou seja, estabeleceriam uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente”. Para o autor, parece existir uma equivalência semântica e uma identidade referencial entre o elemento anafórico e o termo que o antecede.

Com base no exposto, o autor afirma que diferente de uma visão clássica e do que se postula de forma geral,

na realidade, a anáfora direta seria uma espécie de substituto do elemento por ela retomado. A noção de correferencialidade é nesses casos crucial, embora não se dê sempre de modo estrito. Seguramente, aspectos gramaticais tais como concordâncias de gênero e número serão decisivos em muitos casos, especialmente quando houver mais de um candidato a antecedente referencial (MARCUSCHI, 2001, p. 219).

O autor explica que na acepção retórica clássica, a anáfora direta consiste apenas em um processo de reativação de referentes prévios, assim, despreza-se toda a complexidade da referência textual, haja vista que nem sempre existe concordância

morfossintática entre o termo anafórico e seu antecedente e nem todo termo anafórico tem uma interpretação no contexto de uma atividade de fácil atribuição de referente.

Na visão do autor, o caso da anáfora correferencial não constitui um paradigma e o pronome não pode ser considerado tipicamente anafórico. Acrescenta, ainda, que não existe uma classe de palavras que funcione exclusivamente como anáfora. Assim, conclui que, de natureza inferencial, a anáfora é um fenômeno de semântica textual.

Nas próximas subseções, deste capítulo, serão apresentados os tipos de anáforas diretas, assim como definições e exemplos abordados por Koch (2003), Fávero (1991) e Marques (2009).

3.1.1.1 Anáforas por repetição

Fávero (1991) diz que esse tipo de anáfora ocorre por meio da

[...] Repetição do mesmo item lexical

(27) O fogo acabou com tudo. A casa estava destruída. Da casa não sobrou nada.

(28) Diga trinta e três.

- Trinta e três... trinta e três..., trinta e três (FÁVERO, 1991, p. 23).

A autora classifica esse tipo de anáfora como reiteração (do latim *reiterare* = repetição), ou seja, é um processo que consiste na repetição de elementos no texto com a mesma referência. O exemplo proposto pela autora em que aparece a palavra *casa* repetida comprova a existência desse tipo de anáfora.

Para a compreensão desse tipo de anáfora, considera-se o exposto por Marques (2009)

a anáfora por repetição, também designada anáfora fiel, nomeadamente pelos seguidores da "escola" francesa", implica uma retoma do antecedente em que o nome núcleo se mantém, divergindo, os determinantes. (um N / o N ou esse, aquele N, sendo N equivalente a nome) (MARQUES, p.36, 2009).

Marques (2009) trata a anáfora por repetição no seguinte exemplo:

(16)

(19) Provavelmente, o cogumelo alucinogénio mais popular é o Amanita muscaria, descrito por Lewis Carroll no livro Alice no País das Maravilhas. Este cogumelo é usado há mais de 6000 anos, sendo, por vezes, confundido com variedades muito semelhantes, mas letais.
(http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/drogas/ver_ficha.php?cod=cogumelos)

Fonte: Marques (2009, p. 36).

No exemplo (16), Marques (2009) relata que há uma anáfora correferencial em que se verifica uma retomada do antecedente dado, que o núcleo do grupo nominal (cogumelo) se mantém, verificam-se alterações nos determinantes: o cogumelo/—este cogumelo, no entanto, como é comum no processo de referência. Em outras palavras, a expressão anafórica retoma não só o nome presente no antecedente, mas também o modificador *alucinógeno*, uma vez que este introduz um novo traço na referência virtual do antecedente que está incluído na retomada anafórica por meio de um grupo nominal demonstrativo. Os determinantes demonstrativos, assim como os determinantes definidos, também se referem a algo específico, definido e têm valor anafórico na medida em que apontam, no interior do texto, para um termo já introduzido que será retomado pelo termo anafórico. Dessa forma, o pronome demonstrativo *este* indica algo que já foi referido.

3.1.1.2 Anáfora por elipse

De acordo com Fávero (1991), além da possibilidade da substituição por pro-formas, existe a substituição por zero (\emptyset), ou seja, a anáfora é representada por elipse de entidades já existentes no texto. Assim,

a elipse pode aparecer substituindo qualquer elemento linguístico, embora costume limitar-se aos que podem ser substituídos por pro-formas.

Exemplo:

(26) – Aonde você foi ontem?

- À casa de Paulo.

- \emptyset Sozinha?

- Não, \emptyset com amigos (FÁVERO, 1991, p. 23).

De acordo com os estudos de Marques (2009, p.38), este tipo de anáfora, também denominada anáfora \emptyset , suscita um questionamento pertinente sobre a situação: “se a retoma é feita por apagamento do termo anafórico, será que existe uma verdadeira retoma?”

A partir dessa indagação, a autora propõe o exemplo seguinte:

(17)

(20) “A magia do canto do muezzin é única; [-] vai crescendo ao longo das ruelas até [-] se elevar acima dos terraços. [-] Restitui a paz a Marraquexe por breves minutos e [-] recorda a autenticidade (e exotismo) deste mundo em completa

transformação com a chegada de cada vez mais turistas e novos hábitos.”
 (<http://www.rotas.xl.pt/1207/900.shtml>)

Fonte: Marques (2009, p.38).

Marques (2009) faz as seguintes observações sobre o conteúdo proposicional das frases do exemplo (17), sempre que se utiliza da elipse existem argumentos subentendidos que são facilmente recuperáveis por meio do contexto em que o enunciado foi produzido. As formas verbais são predicadoras de dois argumentos: alguém ou algo (neste caso particular, “a magia do canto do muezzin”) vai crescendo, restitui ou recorda algo. O argumento interno correspondente ao complemento direto que se encontra expresso, não acontece com o argumento externo correspondente à função de sujeito. Se a elipse representa informações que são exigidas pelos predicadores verbais, essas informações devem obrigatoriamente integrar a frase para que esta não se torne agramatical. Assim, a ausência das informações é justificada porque existe um mecanismo de coesão textual que permite que elas sejam retiradas da frase sem torná-la incoerente ou agramatical, e esse mecanismo corresponde ao fenômeno da elipse.

3.1.1.3 Anáfora por substituição

A anáfora por substituição constitui um mecanismo léxico-gramatical que permite evitar a repetição de vocábulos nas produções escritas. Este tipo de anáfora pode realizar-se por pronominalização ou por substituição lexical, e esta última ainda se subdivide em substituição por sinonímia e/ou por hiperonímia.

Segundo Fávero (1991), a substituição ocorre quando

[...] um componente é retomado ou precedido por uma *pro-forma* (elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade sêmica: traz as marcas do que substitui). No caso de retomada, tem-se uma anáfora e, no caso de sucessão, uma *catáfora* (FÁVERO, 1991, p. 20).

Fávero (1991, p. 20) explica que “as pro-formas podem ser *pronominais, verbais, adverbiais, numerais*, e exercem função de *pro-sintagma, pro constituinte ou pro-oração*.”

3.1.1.3.1 Anáfora pronominal

Ao tratar desse tipo de anáfora, Fávero (1991) faz uma ressalva acerca da substituição em relação aos pronomes pessoais, para a autora apenas os de terceira pessoa podem ser substitutos textuais, ou seja, são considerados pro-formas.

Marques (2009) recorre ao seguinte exemplo para comprovar esse tipo de anáfora:

(18)

(15) “Tudo começou com um ovo de chocolate que trazia dentro um caracol de brinde. Montou-o, colocou-o no vidro do carro passando a transportá-lo consigo.”
(Revista Visão, 3 de Abril de 2008, p. 12)

Fonte: Marques (2009, p.39).

A autora relata que os pronomes pessoais não têm referência virtual em si mesmos, traço que é estendido a toda a classe dos pronomes. Assim, no caso da anáfora pronominal existe uma relação assimétrica, uma vez que o antecedente (*um caracol*) tem autonomia referencial, mas o termo anafórico (o pronome pessoal *o*), por nunca ser dotado de referência virtual, constrói sempre a sua autonomia com base na referência virtual e atual do antecedente.

Dessa forma, se no enunciado (18) o processo de retomada anafórica fosse eliminado, o enunciado do exemplo ficaria “Tudo começou com um ovo de chocolate que trazia dentro um caracol de brinde. Montou o caracol, colocou o caracol no vidro do carro passando a transportar o caracol consigo” (MARQUES, 2009, p.40). Conclui-se que a retomada anafórica garante uma economia lexical que contribui significativamente para um texto coeso.

3.1.1.3.2 Anáfora por substituição lexical (nominalização)

Segundo Koch (2003), formas nominalizadas (nomes deverbais) são aquelas por meio das quais se remete à predicação pelo verbo e argumentos da oração anterior. A autora explica que pela ausência no léxico do deverbal correspondente, empregam-se outras formas que nomeiam como supletivas. Dessa forma, as predicações antecedentes ou subseqüentes são encapsuladas, rotuladas como nominais.

Segue o exemplo:

(19)

Os grevistas paralisaram todas as atividades da fábrica. *A paralisação* durou uma semana.

Fonte: Koch (2003, p.50).

Em (19) o termo *paralisação*, anáfora por nominalização, na segunda oração retoma a predicação pelo verbo *paralisaram*.

3.1.1.3.2.1 Anáfora por sinonímia

Fávero (1991) afirma que a questão da sinonímia é algo muito complexo, uma vez que

não existe sinonímia verdadeira, já que todos os elementos léxicos são, de algum modo, diferenciados e a língua não é um espelhamento simétrico do mundo. Como diz Bernárdez (1982, p. 104): “não existe identidade semântica absoluta *entre cachorro e cão, casa e mansão etc.*, pois variam tanto em suas conotações como em seu nível linguístico, registro etc.” O importante é a identidade referencial, pois a sinonímia não é um problema puramente léxico, mas textual (FÁVERO, 1991, p. 23-24).

Conforme Marques (2009), a retomada anafórica por sinonímia consiste na utilização de uma expressão sinônima no termo anafórico, mantendo-o, não obstante a mudança a nível lexical, a mesma referência virtual do seu antecedente. Por exemplo:

(20)

A porta se abriu e apareceu *uma menina*. *A garotinha* tinha olhos azuis e longos cabelos dourados.

Fonte: Koch (2003, p.50).

Em (20) percebe-se uma anáfora por sinonímia, assim, a segunda oração apresenta o termo anafórico *a garotinha* que representa um sinônimo do termo *uma menina* da primeira oração.

3.1.1.3.2.2 Anáfora por hiperonímia

Inicialmente, Fávero aponta a diferença que há entre o uso de um hiperônimo e um hipônimo para a coesão textual. A autora relata que

quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação todo – parte, classe – elemento, tem-se um hiperônimo; e, quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação parte - todo, elemento – classe, tem-se o hipônimo. Diferentemente dos hiperônimos, os hipônimos permitem maior precisão, deixando o texto menos vago (FÁVERO, 1991, p. 24).

Marques (2009) aponta que a escolha de um hiperônimo é um recurso existente no léxico que permite evitar a repetição vocabular. Neste tipo de anáfora há uma relação hierárquica de inclusão de significado entre duas unidades lexicais, em que o hiperônimo partilha todos os traços semânticos com o(s) seu(s) hipônimo(s), podendo substituí-lo(s) em todos os contextos, mas o inverso não se aplica, dado que o(s) hipônimo(s) possui(em) propriedades semânticas mais específicas. Segue o exemplo: (21)

Vimos *o carro* do ministro aproximar-se. Alguns minutos depois, *o veículo* estacionava adiante do Palácio do Governo.

Fonte: Koch (2003, p.50).

Em (21), o termo *o carro*, hipônimo, na primeira oração é retomado na segunda por meio da expressão anafórica por hiperonímia, *o veículo*. Neste exemplo, percebe-se que o emprego da anáfora por hiperonímia evita a repetição vocabular sem interferir no sentido do texto.

3.1.2 Anáforas indiretas ou não correferenciais

Outro tipo de anáfora, diferente da correferencial, trata-se das anáforas indiretas que se caracterizam pela ausência no contexto de um antecedente explícito, porém pode-se encontrar um elemento denominado “âncora”, importante na compreensão do texto, conforme Koch (2015).

A autora exemplifica esse de tipo de anáfora da seguinte forma:

(22)

De acordo com testemunhas, o avião saiu de sua rota pouco depois de decolar e fez uma meia-volta quando sobrevoava Gonesse. *A manobra* teria sido uma tentativa do piloto de reconduzir a aeronave ao aeroporto.

Fonte: Koch (2011, p. 108).

A expressão “a manobra” em (22) aparece sem referente explícito no texto, mas é identificável a partir de elementos nele explícitos. A partir do que foi observado nesse exemplo, pode-se definir anáforas indiretas, conforme Koch,

[...] trata-se de uma configuração discursiva em que se tem um anafórico sem antecedente literal explícito (portanto, não condicionado morfossintaticamente por um SN anterior), cuja ocorrência pressupõe um *denotatum* implícito, que se pode ser reconstruído, por inferência, a partir do co-texto precedente (KOCH, 2011, p. 107).

As anáforas indiretas desempenham um papel importante na construção da coerência, Koch (2011) afirma que:

[...] muitas vezes, por ocasião do processamento textual, existem diversas representações tópicas potenciais e, somente no cotexto subsequente, fica claro, por meio do encadeamento referencial efetuado, qual delas deve ser selecionada na interpretação (KOCH, 2011, p. 108).

Por ocasião da relevância das anáforas indiretas, esse fenômeno recebeu várias denominações: inferências, mediatas, profundas, semânticas, associativas. Tais denominações implicam divergências entre os teóricos acerca desse tipo de anáfora. Entretanto, procura-se elucidar dúvidas por meio dos estudos de Koch (2011) que trata de forma clara e precisa das anáforas indiretas.

Para tratar desse tipo de anáfora, Koch (2011) recorre aos estudos de Schwarz (2000) que diz existirem diferentes tipos de anáforas indiretas, classificadas com base nas operações cognitivas e ativação de conhecimentos necessários à sua interpretação. Esses estudos revelam que muitas anáforas indiretas não podem ser explicadas por meio de relações de associação, mas por processos mais complexos que não se definem em uma simples associação, além de mostrar a posição da autora a favor de que nem toda anáfora indireta depende de processos inferenciais, uma vez que estes, na sua visão, se relacionariam aos processos cognitivos que acionam dados na memória enciclopédica dos interlocutores. Koch (2011) aponta esses dois tipos de inferências

1 ativação de conhecimentos de mundo armazenados na memória de longo termo para a desambiguização, precisão ou complementação de unidades e estruturas textuais; 2 a construção de informações, ou seja, a formação dinâmica e dependente de contexto (“situada”) de representações mentais, com vistas à construção do modelo de mundo textual (KOCH, 2011, p. 108).

Koch (2006) relata que as anáforas indiretas são caracterizadas pela ausência de um termo antecedente explícito no cotexto, mas existe um elemento - denominado

“âncora” - que apresenta uma relação fundamental para a interpretação do texto. A autora explica que o termo que funciona como “âncora” aciona na mente representações centrais, semânticas, conceituais e um potencial inferencial que possibilita uma evocação do contexto.

A autora revela que as *anáforas associativas* são um subtipo das anáforas indiretas. Explica que as *anáforas associativas* têm uma configuração também discursiva em que se tem anáfora sem antecedente literal explícito, situação em que se pressupõe um *denotatum* implícito, termo que poderá ser reconstruído, por inferência, a partir do que está precedente na superfície textual. As anáforas associativas possuem algumas características prototípicas elencadas por Koch (2011):

- a.a expressão em anáfora associativa – SN2 – introduz, sob o modo do conhecido, um referente novo (portanto, não há correferência): supõe-se que o interlocutor possua os conhecimentos necessários para “saturar” a interpretação referencial;
- b.há menção prévia de um outro referente – SN1 – que fornece os elementos necessários para a saturação do referente novo;
- c.é uma anáfora indireta, isto é, há necessidade de proceder a inferências para a saturação adequada do SN2; d.SN2 mantém uma relação semântica de meronímia ou ingrediência (“ser ingrediente de”, cf. Leniewski, 1989) com SN1 (KOCH, 2011, p. 109).

Schwarz (2000 *apud* KOCH, 2011, p.109) classifica as anáforas indiretas em três tipos: a primeira, do tipo semântico – baseia-se no léxico; a segunda, do tipo conceitual – baseia-se nos conhecimentos prévios; e a terceira, do tipo inferencial – baseia-se nas inferências. A autora coloca que, apesar da heterogeneidade dos tipos de anáforas indiretas, existem semelhanças e princípios que podem explicá-las como fenômenos referenciais e de coerência.

Koch (2011, p.110) diz que entre esses tipos de anáforas “há uma intercomunicação contínua”, ou seja, elas não apresentam uma delimitação única, assim como ocorre com os conhecimentos semântico e conceitual que nem sempre são passíveis de delimitação estrita.

Marcuschi (2001), após análise em uma abordagem integrada das anáforas, segundo a hipótese do *continuum anafórico*, chegou à seguinte conclusão

podemos, (...), defender que não há uma diferença essencial entre os diversos tipos de Anáforas Indiretas e ampliar essa visão afirmando com Schwarz (p. 133) que não há uma dicotomia estrita entre as anáforas ditas diretas (AD) e indiretas (AI). O ponto crucial em que as duas classes de anáforas divergem de um extremo do contínuo ao outro é o fato de a AD reativar referentes prévios

e com isso ter alguns liames mais formais com elementos antecedentes (uma espécie de ligação referencial estrita) e a AI ser essencialmente processual ao introduzir referentes novos com base em âncoras cotextuais e de modelos cognitivos de natureza diversa, indo desde uma âncora lexical (...) a uma âncora extremamente ampla situada no modelo de mundo textual (...) (MARCUSCHI, 2001, p.242).

Para finalizar esta subseção, Marques (2009) diz que a referência textual é produzida no domínio de uma atividade verbal de natureza cooperativa na qual o locutor tem em mente um conhecimento linguístico e enciclopédico que supõe seja comum ao seu interlocutor, razão pela qual não explicita as informações que são naturalmente inferidas pelo interlocutor. Diante disso, cabe ao interlocutor a reconstrução da rede de relações que se estabelecem no texto e que permitem torná-lo uma unidade coesa e coerente. Assim, a função do texto é fornecer o conjunto de instruções que permitem a realização da interação verbal e a anáfora constitui um relevante processo de sistematização dessa função, uma vez que permite retomar informações anteriores ou acrescentar informações novas ao texto, ancorando-as em informações dadas.

3.1.3 Anáforas associativas

Segundo Koch (2011), a noção de anáfora associativa vem sendo modificada, apresenta-se de forma mais moderna, haja vista as concepções diferentes do fenômeno para alguns estudiosos da língua. Para a gramática tradicional, tal fenômeno é conhecido como concordância *ad sensum*, ou silepses de gênero e número. Para a autora

[...]a anáfora associativa consiste numa configuração discursiva em que se tem um anafórico sem antecedente literal explícito (portanto, não condicionado morfossintaticamente por um SN anterior), cuja ocorrência pressupõe um *denotatum* implícito, inferível do co-texto precedente (KOCH, 2011, p. 113).

A autora relata que os pesquisadores que se dedicam ao estudo da anáfora associativa dividem-se entre duas concepções

1.a concepção estreita (standard) ou semântica, que postula a necessidade de uma relação de natureza léxico-estereotípica entre um SN1 e um SN2 de caráter anafórico e que leva em conta, para a caracterização da anáfora associativa, outros fatores, como o tipo de expressão anafórica e a natureza da relação indireta, postulando que a mudança de categoria linguística acarreta mudança de configuração. Tem como principal representante Kleiber (1994), autor do mote: “L’ anaphore associative roule sur des stéréotypes”;

2.a concepção ampla, que admite a possibilidade de uma saturação discursivo-cognitiva do SN2. No interior desta concepção, há uma tendência discursiva bem lata (é o caso de Berrendonner & Reichler-Béguelin, propositores do conceito de concordância associativa) e outra que se autodenomina tendência discursiva moderada (M. Charolles, por exemplo) (KOCH, 2011, p.113-114).

Pode-se compreender que esse tipo de anáfora insere um referente novo no texto, por meio de relações em que um dos elementos pode ser considerado uma parte do outro. Segundo Koch (2011), essas anáforas são um subtipo das anáforas indiretas. Segue um exemplo sobre anáfora associativa na versão léxico-estereotípica:

(23)

“Chegamos a *uma cidadezinha*. A igreja ficava no alto de um monte”

Fonte: Koch (2011, p. 114 – grifos da autora).

Em (23) a expressão a “igreja” foi inserida no texto por ser considerada como parte da expressão “uma cidadezinha”. É importante lembrar que essas expressões referenciais põem em jogo operações de raciocínio complexas.

3.1.4 Anáfora encapsuladora

Tipo de anáfora que trata de uma expressão referencial que resume partes de um texto. Assim, torna-se comum o emprego de pronomes demonstrativos para encapsular partes de um texto, conforme Cavalcante (2012).

Koch (2011), para explicar esse tipo de anáfora cita o seguinte exemplo:

(24)

O Banco Central *interveio* ontem para segurar a cotação do dólar, na primeira operação oficial desse gênero desde a adoção da livre flutuação do câmbio, em 15 de janeiro.

A operação ocorreu quando a moeda havia alcançado R\$ 2,08.

Fonte: Koch (2011, p. 94).

Para a autora, o encapsulamento ou sumarização é uma função peculiar às nominalizações, ou seja, quando são encapsuladas as “informações-suporte” presentes no início de um segmento do texto, são sintetizadas estabelecendo-se a forma de um “substantivo-predicativo”. A informação contida no verbo “interveio” em (24) foi encapsulada na expressão “a operação”.

3.2 Dêixis e Anáfora: Expressões Referenciais Distintas

Segundo Cavalcante (2000), a palavra “dêixis” passou ao latim vulgar com o significado de “mostrar, indicar, assinalar” e, embora a palavra tenha incorporado outras projeções, etimologicamente, o termo foi parcialmente preservado. A autora afirma que a maioria dos estudiosos da língua consideram os dêiticos como elementos que retomam à situação enunciativa construída no entorno do emissor.

Cançado (2015, p.53) relata que “os elementos dêiticos permitem identificar pessoas, coisas, momentos e lugares a partir da situação da fala, ou seja, a partir do contexto”. A autora diz que os elementos dêiticos podem ser associados aos pronomes demonstrativos, pessoais, aos tempos de verbos e aos advérbios de lugar e tempo.

A autora aponta a dêixis como um traço distintivo entre as linguagens ao concluir que “[...] o fenômeno dêixis é um dos traços que distinguem a linguagem humana das linguagens artificiais, tornando-a ágil e apropriada para o uso em situações correntes” (CANÇADO, 2015, p.54). A concepção da autora converge com a de Benveniste (1976), ao postular que a dêixis é um fenômeno em que se percebe a presença do homem na língua, desencadeando discussões sobre pontos de vista que limitam as investigações a respeito da significação.

Há muitas divergências sobre a definição de dêixis, uma vez que existem muitos pontos de vista diferentes sobre o significado dessa palavra. De acordo com sites educacionais e enciclopédicos, o conceito que se pode dar ao termo é estritamente lexical: dêiticos seriam vocábulos como *ele*, *aqui*, *ontem*, que ganham significado no contexto em que são proferidos. Em outros casos, no entanto, como em alguns estudos de semântica, pode-se ter a ideia de que a dêixis é a introdução de um referente novo no universo do discurso através de uma expressão referencial, enquanto a anáfora é a recuperação de referentes deste universo. E ainda há casos

nos quais os pesquisadores consideram a distinção teórica entre dêixis e anáfora simplesmente irrelevante.

Diante do fato de que existe o mesmo termo para nomear conceitos distintos (apesar de que eles geralmente compartilham algumas propriedades), verificam-se algumas dificuldades para classificar ambos os termos. Primeiro porque há uma confusão terminológica em curso, o que prejudica o entendimento dos conceitos entre os estudiosos, e, em alguns casos, para se propor uma nova terminologia. E em segundo lugar, reconhece-se que este conflito é inevitável devido às constantes descobertas sobre o assunto e à pluralidade das visões teóricas vigentes, e que o melhor a se fazer é mostrar que os conceitos divergem apesar da semelhança terminológica.

Dessa forma, é importante distinguir dêixis de anáfora para a compreensão do processo de referenciação no texto. Assim, dêixis é uma espécie de referenciação que tanto pode introduzir objetos de discursos, como pode retomá-los. Esse tipo de referenciação ocorre no contexto extralinguístico.

Segundo Cavalcante (2012):

o que caracteriza um dêitico não é o fato de ele poder constituir uma introdução referencial ou poder compor uma retomada anafórica. O que define um dêitico é outra propriedade: a de só podermos identificar a entidade a que ele se refere se soubermos, mais ou menos, quem está enunciando a expressão dêitica e o local ou o tempo em que esse enunciador se encontra (CAVALCANTE, 2012, p. 127).

As dêixis retomam as pessoas que participam da interação verbal, lugares e tempos que são indicados na fala. As dêixis podem ser representadas por meio dos pronomes, dos artigos, dos tempos dos verbos e de certos advérbios. Enquanto a anáfora, conforme Ilari (2016), “chamamos de anafóricas as expressões que se interpretam por referência a outras passagens do mesmo texto”. (ILARI, 2016, p. 55). Assim, essas expressões têm a utilidade de fazer retomadas de passagens de um texto. Ilari exemplifica esse tipo de referenciação ao dizer que:

as expressões anafóricas servem, tipicamente, para “retomar” outras passagens de um texto. Um exemplo típico é o demonstrativo *isso* em frases como “a gasolina subiu de novo, e isso vai gerar outros aumentos de preços”; nesse contexto, ficamos sabendo que a palavra *isso* faz referência ao aumento da gasolina, [...] (ILARI, 2016, p. 55 – grifos do autor).

Após a análise dessas expressões de referenciação, pode-se dizer, então, que dêixis e anáfora são dois fenômenos diferentes de referenciação, porém eles não se excluem totalmente, porque podem, de certa forma, estar num mesmo enunciado sem causar problemas para a compreensão do texto. Observe o exemplo citado por Cavalcante:

(25)

O melhor emprego que Lula arranjou foi o de operário numa metalúrgica, onde se fabricam carros. Foi lá que ele começou a se destacar.

Fonte: Cavalcante (2012, p. 133).

A autora explica que em (25) a palavra destacada “lá” é uma anáfora, porque retoma a expressão contextual “uma metalúrgica”, mas também é um dêitico por dar a ideia de distância entre o local que o falante se refere e o lugar em que ele se encontra.

De acordo com Perini (2010, p.182), a palavra dêixis “denota basicamente o mesmo fenômeno que a anáfora, com a diferença de que a base para a recuperação do elemento omitido ou reduzido não está no contexto linguístico imediato, mas no contexto situacional (extralinguístico). Por exemplo:

(26)

Ela me odeia.

Fonte: Perini (2010 p.182).

Em (26), apontando-se para a pessoa de quem se fala, fica claro para o ouvinte que esteja na situação de interação quem odeia e quem é odiado. Assim, verifica-se que os recursos linguísticos que são utilizados para marcar a anáfora também podem marcar a dêixis. Entretanto, há elementos específicos para fazer a referência dêitica, como *eu* – pessoa que está falando – ou *hoje* – refere-se ao dia em que o enunciado é produzido. Dessa forma, essas palavras não devem ser usadas para marcar anáforas.

3.3 Anáfora: uma Abordagem Gramatical

Antunes (2005) diz que, em geral, as gramáticas não têm tratado a coesão como deveria, mas apenas de forma superficial, incompleta e com inconsistências.

Admite que as questões da coesão não são exploradas de forma satisfatória nas gramáticas, tampouco nas aulas de língua. Nesta seção apresenta-se uma abordagem da gramática sobre a anáfora.

Inicialmente, apresenta-se aqui uma síntese sobre anáfora na Gramática do português brasileiro, além de explicações na visão de Perini, tem-se exemplos que visam facilitar a compreensão desse fenômeno como recurso coesivo importante para a construção de enunciados concisos.

Perini (2010, p.181), relata que a língua tem recursos para produzir enunciados de forma econômica, para assim evitar repetições desnecessárias como, por exemplo, o uso dos pronomes e a omissão de material que é recuperável. Define então, “anáfora é um termo geral que se refere ao fenômeno da omissão de um elemento, ou sua redução a um pronome, quando esse elemento é recuperável a partir do contexto linguístico.” Para explicitar essa definição, segue o exemplo:

(27)

O velho resolveu fechar a loja.

Fonte: Perini (2010, p.181).

Em (27) entende-se que não só o velho *resolveu* algo, mas que ele também vai *fechar* a loja; Em outros termos, o sujeito do primeiro verbo equivale ao do segundo, para efeitos de interpretação semântica. Assim, percebe-se que a omissão da palavra *velho* na segunda oração não dificulta a interpretação do enunciado porque ele é facilmente recuperável no contexto. Segue outro exemplo para a compreensão desse fenômeno:

(28)

A Sheila descobriu que eu odeio ela.

Fonte: Perini (2010, p. 181).

Perini explica que o exemplo (28) se interpreta da seguinte forma: que eu odeio Sheila; o pronome *ela* se refere à Sheila (SN) em consequência da posição dos dois elementos no interior da frase. Nos exemplos (27) e (28), há a recuperação de um item semântico com base em um sintagma presente na frase que denomina *antecedente*. Então, em (27), tem-se um caso de elipse, omissão de um elemento que é incluído na interpretação semântica. Enquanto, em (28), há uma pronominalização,

ou seja, o uso de um pronome *e/le* que retoma a um antecedente explícito na frase. O autor ressalta que isso não só acontece apenas com pronomes, mas também com pró-formas. Segue exemplo:

(29)

Meu irmão mora em Lavras e eu sempre vou lá.

Fonte: Perini (2010, p.182).

Perini (2010) diz que a palavra *lá* se refere ao termo *em Lavras*, embora não constitua um pronome. Para incluir, então, casos como o que ocorre em (29), denomina-se essa palavra de pró-forma.

3.3.1 Anáforas nas orações coordenadas

Segundo Perini (2010), o processamento das estruturas truncadas nas orações coordenadas foi objeto de pesquisa desde, aproximadamente, os anos de 1960. Na concepção do gramático, o processo inicia pela presença de uma estrutura como incompleta. Segue o exemplo:

(30)

Meu tio adorava Porto Alegre, e minha tia Manaus.

Fonte: Perini (2010, p. 182).

Em (30) verifica-se que a segunda oração está incompleta *minha tia em Manaus*, em um contexto em que se esperaria uma oração coordenada a oração, *meu tio adorava Porto Alegre*.

Para explicar esse caso, Perini (2010) diz que as regras da língua permitem a introdução de um elemento semântico correspondente ao encontrado na primeira oração, o significado do verbo *adorava*, na representação semântica da segunda, de forma que o leitor passa a compreender que *minha tia adorava Manaus*.

Assim, conclui que esse processo não envolve a reposição da forma verbal *adorava*; a segunda oração é incompleta e permanece incompleta, sendo na representação semântica que ocorre a recuperação do termo omitido. Assim, o processo, de modo geral, diz respeito à forma de compreensão do enunciado, que

parte de duas estruturas sintáticas diferentes para chegar a uma representação paralela, com o verbo *adorava*.

Diante do exposto por Perini (2010, p.183), pode-se analisar “*minha tia Manaus* como oração anaforicamente reduzida, e sua ocorrência é limitada a contextos em que a recuperação semântica é possível.” Neste sentido, não é possível dizer simplesmente *Minha tia Manaus*, uma vez que não é uma oração, e não pode ser um período.

Para o gramático, esse tipo de omissão anafórica não ocorre apenas em orações, mas pode ser encontrada também em sintagmas coordenados, como mostra o exemplo a seguir:

(31)

O Samuel consertou o relógio do Zé e o da Regina.

Fonte: Perini (2010, p. 183).

Em (31) tem-se uma sequência depois do verbo *consertou* onde deveriam estar dois sintagmas nominais, um deles está incompleto: o da Regina, coordenado ao sintagma nominal completo *o relógio do Zé*. Assim, a primeira estrutura emite o elemento que preencherá a semântica na segunda estrutura que foi omitida. Recuperação anafórica fácil que não deixa margem a ambiguidades.

Nas reduções anafóricas nas estruturas coordenadas será sempre a segunda que poderá ser reduzida no português brasileiro que não aceita construção como “O gato o queijo e o cachorro comeu a carne” (PERINI, 2010, p. 184).

3.3.2 Anáforas nas orações subordinadas

Segundo Perini (2010), o processo de redução anafórica ocorre também nas orações subordinadas. Para a compreensão desse fenômeno segue o exemplo:

(32)

A menina planejou fugir de casa.

Fonte: Perini (2010 p. 184).

Em (32) há dois verbos, *planejar* e *fugir*, portanto duas orações. O primeiro verbo tem um sujeito *a menina*, que exprime seu agente. O segundo verbo, *fugir*, tem um agente, entretanto não tem sujeito. Desta forma, o agente é recuperado com base

no sujeito do verbo precedente, ou seja, o agente de fugir é recuperado a partir do sujeito do verbo *planejou*. No exemplo:

(33)

A menina planejou ficar em casa.

Fonte: Perini (2010 p. 184).

Perini (2010) diz que em (33), o verbo principal *planejou* tem agente, mas o infinitivo *ficar* tem um Localizando 1. Assim, o papel temático do verbo subordinado pode ser recuperado a partir da omissão do elemento e da valência do verbo *ficar*. Daí resulta que seja compreensível ao leitor ou ao ouvinte que o sujeito que planejou é também o que vai ficar em casa.

Os casos (32) e (33) constituem a única forma permitida no português brasileiro de recuperação de um termo anafórico; há outros casos em que aparecem mais pistas, como no exemplo a seguir:

(34)

Eu disse que fiquei em casa.

Fonte: Perini (2010, p. 184).

Em (34) aparece a forma do verbo, que confirma que o Localizando da forma verbal *fiquei* é *eu*, primeira pessoa do singular. Nessa condição, o português brasileiro permite que o sujeito seja repetido, conforme se verifica no exemplo seguinte:

(35)

Eu disse que eu fiquei em casa.

Fonte: Perini (2010, p. 185).

Nos casos de (32) e (33), a oração subordinada não pode ter sujeito explícito, mas em (35) o PB admite a repetição do sujeito.

Perini (2010) relata que o elemento básico para a recuperação (o antecedente) pertence à oração principal. Nas orações coordenadas, em geral, a lacuna a preencher ocorre na ordem linear, mas nas estruturas compostas por subordinação o processo ocorre, às vezes, na ordem inversa. Por exemplo:

(36)

Preparar aula me irrita.

Fonte: Perini (2010, p.185).

Perini (2010), explica que no caso (36), entende-se que quem prepara aulas é o sujeito *eu*, uma vez que é antecedido pelo pronome oblíquo *me*, que faz parte da segunda oração. Assim, o sujeito da primeira oração não aparece explícito, mas é preenchido com base no objeto, *me*, da oração principal. Em síntese, o gramático diz que a sistemática de recuperação de referentes nas orações para ocupar os diversos papéis temáticos definidos pelo verbo subordinado é complexo.

mas o essencial do processo é esse aí: os complementos faltantes são preenchidos, semanticamente, com base em antecedentes presentes na oração principal, e essa recuperação é condicionada pela estrutura sintática – em particular, pela diferença entre orações subordinadas e principais (PERINI, 2010, p.185)

Diante das reflexões, percebe-se o grau de complexidade em analisar nos períodos compostos por coordenação, sintagmas coordenados e orações subordinadas as omissões anafóricas que foram abordadas aqui nesta seção.

3.3.3 Pronomes pessoais, referências anafóricas

Perini (2010) diz que certos aspectos das estruturas sintáticas controlam as possíveis referências anafóricas dos pronomes pessoais. Para a compreensão do uso dos pronomes pessoais como anáfora, segue o exemplo:

(37)

A Sheila descobriu que eu odeio ela.

Fonte: Perini (2010, p. 186).

Em (37), vê-se que o pronome *ela* se refere a Sheila - ou pode se referir a Sheila como pode também se referir a uma terceira pessoa não mencionada no enunciado. Neste exemplo, a frase apresenta mais de uma interpretação, uma vez que o pronome *ela* pode remeter a mais de um referente no enunciado. Entretanto, na frase:

(38)

A Sheila maquiou ela.

Fonte: Perini (2010, p. 186).

Percebe-se que em (38), *ela* não pode ser *Sheila*, uma vez que o pronome remete a outro referente que deve ser uma terceira pessoa. Assim, a diferença entre os dois exemplos é que em (37), *a Sheila e ela* estão em orações diferentes, enquanto em (38) os dois elementos fazem parte da mesma oração. Perini (2010, p. 186) conclui que em (38) aplica-se a regra de que “o pronome *ele* (e suas flexões *ela, eles, elas*) não pode ter como antecedente um SN que esteja na mesma oração.”

De acordo com Perini (2010), o pronome reflexivo *se* é anafórico usado para se referir a um SN na mesma oração. Com base nesta afirmação, no exemplo (26) para se obter uma retomada anafórica do SN seria necessária a colocação do pronome reflexivo *se*, como no exemplo:

(39)

A Sheila se maquiou.

Fonte: Perini (2010, p. 186).

Entende-se em (39) que o pronome *se* se refere a *Sheila*, ou seja, *ela* é a pessoa que maquiou e foi maquiada. Há, portanto, uma retomada anafórica do termo *Sheila* no exemplo (39), o que não acontece em (38).

O gramático explica que os pronomes *eu, nós, a gente* e outros não entram na regra porque são de referência fixa. O *eu*, por exemplo, só se refere ao falante, não há, portanto, dependência de relacionamento anafórico para sua interpretação. Enquanto, o pronome *ela* pode desencadear muitas interpretações, e só pode ser entendido por meio de recuperação anafórica ou dêitica.

3.3.4 Elipse, omissão anafórica

Perini (2010) faz uma análise de uma frase já mencionada no início desta seção: (16) *O velho resolveu fechar a loja*. O gramático diz que o receptor ao perceber que na segunda oração falta o sujeito de *fechar a loja* coloca em ação o sistema de recuperação anafórica. Assim, busca um SN que possa ser o antecedente para preencher a lacuna percebida. Então, o receptor compreende que o verbo *fechar* tem um agente, *que é “o velho”*. Segue outro exemplo de elipse que ocorre não no nível sintático, mas semântico:

(40)

| |
|--|
| Simão era solteiro, mas Aline não era. |
|--|

Fonte: Perini (2010, p.187).

Conforme (40), a segunda oração está incompleta. Há a presença do verbo *era*, que tem papel temático Qualidade, como ocorre na primeira oração do período, mas nota-se a ausência deste termo na segunda. A segunda oração não é permitida na língua da forma como está, porque a valência do verbo *ser* exige um complemento. Dessa forma, o sistema de recuperação anafórica é ativado, de modo que se entende que a mesma qualidade de *solteiro* que é atribuída a Simão na primeira oração, também vale para Aline na segunda. É importante ressaltar que uma retomada como essa não funcionaria sintaticamente, visto que o adjetivo recuperado é masculino, portanto, não concorda com o sujeito da segunda oração que é feminino. A recuperação é semântica e não sintática. Segue outro exemplo:

(41)

| |
|---|
| Ele cortou a carne e eu coloquei na panela. |
|---|

Fonte: Perini (2010, p. 187).

Perini (2010) diz que o verbo *coloquei*, em (41), tem aqui o papel temático de paciente. Assim, pode-se afirmar que a recuperação do termo omitido informa que o elemento colocado na panela é o mesmo que foi cortado, no caso, a carne. Existe situação em que o sistema recupera mais de uma lacuna. Por exemplo:

(42)

| |
|--|
| O Simão disse que era solteiro, mas não era. |
|--|

Fonte: Perini (2010, p. 187).

Em (42), o leitor precisa recuperar o sujeito do verbo *era* na segunda oração, “Simão”, e o complemento de *era*, “solteiro”. Há, portanto, duas omissões anafóricas neste caso que são facilmente recuperáveis pelo leitor.

Bechara (2015), também menciona o fenômeno da anáfora, faz alusão aos termos antitaxe ou substituição na moderna gramática portuguesa para se referir a

esse conteúdo, além do conceito e explicações traz uma análise da antitaxe do ponto de vista funcional da língua.

O gramático relata que antitaxe ou substituição

é a propriedade mediante a qual uma unidade de qualquer estrato gramatical já presente ou virtualmente presente (“prevista”) na cadeia falada pode ser representada – retomada ou antecipada – por outra unidade de outro ponto da cadeia da falada (quer no discurso individual, quer no diálogo), podendo a unidade que substitui ser parte da unidade substituída, com idêntica função ou mesmo zero. É o fenômeno muito conhecido no domínio dos pronomes que “substituem” (= “representam”) lexemas (palavras ou grupos de palavras), inclusive lexemas inexistentes como tais na língua, como é o caso dos pronomes “neutros” (*isto, isso, aquilo*), que podem referir-se a um fato, a uma circunstância ou a uma situação (BECHARA, 2015, p.51).

Bechara diz que o fenômeno da antitaxe é muito amplo e diz respeito, inicialmente, a todos os estratos gramaticais. Explica que a retomada por *sim, não* está relacionada aos níveis da oração e do texto; e a retomada por zero de uma preposição na coordenação dos complementos ou do pronome sujeito na coordenação de dois ou mais verbos concerne a termos mínimos.

O autor diz que do ponto de vista constitucional, no interior da antitaxe encontra-se a “anáfora” e a “catáfora” que denomina aqui de representação “antes” e “depois” antecipação e retomada, acrescenta que isso vale também para a representação zero. Esta seção mostrou uma abordagem gramatical acerca do fenômeno da anáfora, um mecanismo de coesão relevante na produção e compreensão de textos, uma vez que este fenômeno contribui para a continuidade do texto na construção da coerência.

4 METODOLOGIA

Partindo da pressuposição de que a metodologia é uma das etapas mister da pesquisa, uma vez que propicia de forma minuciosa a apresentação das partes da investigação, além de contextualizá-la, este trabalho buscou apresentar a trajetória metodológica adotada para a sua execução, o qual tratou de investigar as razões pelas quais os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no emprego da anáfora como elemento de coesão referencial nos textos escritos produzidos na escola. E para descrever o caminho percorrido, está dividido em cinco subseções assim distribuídas: Caracterização da pesquisa; Campo e participantes da pesquisa; *Corpus* da pesquisa; Instrumento de coleta de dados e Categorias de análise.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Para iniciar este estudo, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico com a finalidade de conferir ao investigador a fundamentação teórica necessária para análise dos dados coletados e obtenção de resultados mais precisos.

Conforme os objetivos propostos aqui, esta pesquisa é classificada como exploratória e descritiva. Nesse sentido, é de cunho exploratória porque permite obter informações sobre o objeto em estudo e descritiva porque, além da descrição das peculiaridades, também “determina os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2010, p. 42). Assim, entende-se que um estudo exploratório e descritivo simultaneamente possibilita um conhecimento mais acurado da realidade e uma explicação confiável dos fenômenos analisados. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, uma vez que tem o propósito de analisar, entender e interpretar as definições teóricas estudadas.

Este trabalho mostra gráficos com dados da realidade investigada no contexto escolar, assim, possui característica quantitativa, uma vez que “lida com números, usa modelos estatísticos para explicar dados” (BAUER; GASKEL, 2011, p. 22), inicialmente, faz-se um levantamento da quantidade de dificuldades diagnosticadas na turma em relação à produção de texto para, posteriormente, categorizá-las conforme as teorias revisitadas; e segundo Bauer; Gaskel (2011), classifica-se como qualitativa porque trata da interpretação da realidade. Acredita-se que este tipo de

pesquisa permitirá descobrir como o aluno retoma um termo anaforicamente nas produções escritas e se consegue manter a progressão textual e as relações de sentido dos textos produzidos.

Na concepção de Bortoni-Ricardo (2008), “[...] as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Entende-se com isso que o professor, na sala de aula, pode ser também um pesquisador que busca identificar os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, dos quais já conhece e apresenta condições favoráveis para a condução dessa investigação. Assim, esse estudo se realizou com a atuação da professora no papel de pesquisadora na sala de aula.

A classificação deste trabalho como descritivo se deve ao fato de que a partir das produções de textos dos alunos foram levantados os problemas com relação à coesão referencial, descritos e analisados minuciosamente de acordo com as teorias que embasaram esta pesquisa, possibilitando assim a confirmação ou não das hipóteses levantadas acerca das motivações que levaram os alunos a não realizar a retomada referencial adequadamente.

No intuito de alcançar o objetivo que norteou esta pesquisa, que foi investigar as razões pelas quais os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no emprego da anáfora como elemento de coesão referencial nos textos produzidos no contexto escolar, buscou-se fundamentação teórica, principalmente, em Fávero e Koch (2005), Koch (2003), Koch e Elias (2015), Koch e Travaglia (2003), Koch (2011) que propõe “desvendar os segredos do texto”, Marcuschi (2008), entre outros estudiosos que têm pesquisas em coesão textual, principalmente, a anáfora, como elemento de retomada referencial. Por meio deste trabalho, pretendeu-se colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do Mestrado Profissional em Letras/ Uespi.

O objetivo maior desta pesquisa consiste na interpretação do *corpus* coletado (produções escritas dos alunos durante as oficinas realizadas nas aulas), fato que favoreceu a percepção da motivação que leva a ocorrência de produção do objeto de análise, que são as dificuldades no emprego da anáfora como elemento de coesão referencial nos textos.

Quanto aos procedimentos, constitui-se como uma pesquisa de campo, porque foram coletados os dados, durante as aulas de Língua Portuguesa (produção

textual) na sala de aula em relação à coesão referencial. Segundo Marconi (2002), “pesquisa de campo é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta” (MARCONI, 2002, p. 83). Entende-se que a sala de aula é um relevante campo de estudos, é um espaço onde há desafios que merecem uma análise especializada de um pesquisador.

Relativamente à coleta de dados, utilizaram-se produções escritas de alunos de uma turma do 9º ano que participaram de oficinas realizadas na sala de aula. Nas oficinas realizadas, foram recolhidos os textos para análise.

4.2 Campo e Participantes da Pesquisa

A escola que serviu de campo para a presente pesquisa está vinculada à Rede de Educação Estadual de Ensino de Teresina- PI, situada no bairro Renascença II, zona sudeste de Teresina. A escolha da turma, 9º ano, para a realização deste estudo se deu por considerar que nessa fase o aluno já tenha adquirido a noção de coesão textual, principalmente da retomada referencial, realizada pela anáfora, nos textos escritos. A escola dispõe de uma estrutura física satisfatória que possibilita um bom desempenho das atividades cabíveis a um ensino efetivo de qualidade, goza de um excelente conceito junto à comunidade e vizinhanças. É constituída de dez salas de aula, cada uma com capacidade para 40 alunos aproximadamente, geralmente funciona com um número superior de alunos por conta da demanda. Uma sala de professores que contém armários em geral; secretaria, diretoria, um pátio, cantina, refeitório, dois vestiários e dois banheiros para alunos e dois para funcionários e professores. Uma biblioteca que, por seu tamanho e sua organização, poderia mais ser chamada de sala de leitura. A escola possui uma quadra de esportes própria. Os professores de educação física fazem uso, juntamente com os alunos, da quadra para realizar as atividades pertinentes à disciplina. Todas as salas de aulas e as principais dependências são climatizadas.

A biblioteca é um espaço bastante visitado pelos alunos, possui um acervo mediano, mas com diversos projetos que estimulam, incentivam e dinamizam o seu uso. Uma pessoa é responsável pelo acesso ao local, porém não possui formação em biblioteconomia, que possibilite a ela desenvolver um trabalho qualificado e até fazer uma catalogação adequada do acervo que facilite o manuseio de alunos e

professores. No aspecto administrativo, a escola conta com um diretor titular; uma secretária e (06) seis auxiliares de administração. Duas pedagogas. Quatro (04) agentes de portaria e sete (07) auxiliares de serviços gerais.

O corpo docente é formado por aproximadamente 20 (vinte) professores. Todos possuem especialização nas suas respectivas áreas de atuação e uma (01) mestranda. Os participantes da pesquisa estão na faixa etária entre 13 e 15 anos, adequada à série em que estão matriculados, moram em bairros que se localizam no entorno da escola, como: Redonda, Alto da Ressurreição, Parque Itararé, Parque Progresso, Dirceu Arcoverde.

Uma parcela de alunos é criada apenas pelas mães, mora com parentes, avós e madrinhas. A maioria vive em condições que favorecem à aprendizagem. Pode-se afirmar que são jovens e adolescentes com estrutura familiar diferente, que não inviabiliza uma parceria da escola com a família. Apesar disso, há problemas com relação à aprendizagem, indisciplina, mas a escola busca o apoio da família para tentar resolver todos os problemas que afetam o desempenho dos estudantes. A escola funciona em regime de tempo integral. Pela manhã e à tarde funcionam dez salas de aula, do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. As turmas estão distribuídas conforme tabela a seguir.

Quadro 3: Distribuição das turmas/2018

| ANO/SÉRIE | NÚMERO DE TURMAS |
|------------------------------|------------------|
| 9º ano do Ensino Fundamental | 2 |
| 1ª série do Ensino Médio | 4 |
| 2ª série do Ensino Médio | 2 |
| 3ª série do Ensino Médio | 2 |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

4.3 Corpus da Pesquisa

O *corpus* da pesquisa é constituído por 20 (vinte) textos que foram produzidos por 10 (dez) alunos durante 02 (duas) oficinas de produção escrita da disciplina de Língua Portuguesa. Na escola em que ocorreu a pesquisa, as aulas de leitura e produção textual são distribuídas em 2 (dois) horários de 50 (cinquenta) minutos semanais. Sendo assim, cada oficina teve a duração de 04 (quatro) horários para o

desenvolvimento das atividades, totalizando 08 (oito) aulas para as 02 (duas) oficinas, tempo considerado suficiente para a elaboração dos textos propostos.

As oficinas se constituíram no desenvolvimento de duas propostas de produção textual do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental utilizado na escola. Esse livro é distribuído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) a todos os alunos da escola por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Dessa forma, todos os alunos da turma participaram das oficinas, uma vez que elas ocorreram nos horários destinados à leitura e à escrita, mas para a coleta de dados desta pesquisa foram selecionados apenas 10 (dez) alunos que atenderam à estrutura dos gêneros solicitados nas oficinas e apresentaram em seus textos maior produtividade de inadequações quanto à coesão textual, mais especificamente quanto à retomada referencial constituída pela anáfora. Dessa maneira, na turma em que foi realizada a pesquisa, os 10 (dez) alunos que apresentaram, na primeira oficina, o maior número de ocorrências que estão relacionadas ao emprego da anáfora foram observados durante o processo da escrita e tiveram os textos analisados e confrontados com base nas teorias abordadas no referencial teórico deste trabalho.

4.4 Instrumento de Coleta de Dados

Inicialmente todos os alunos foram submetidos a uma entrevista que tinha o objetivo de saber o posicionamento deles acerca do objeto de estudo deste trabalho. Para isso, ouviram-se as respostas de cada aluno, no entanto, foram consideradas apenas as respostas dos dez selecionados, obedecendo às normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí.

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa consiste em duas propostas de produção textual com base em dois gêneros com propósitos diferentes. Para a análise dos dados foram coletados 20 textos que apresentaram maior produtividade quanto aos elementos arrolados nas categorias de análise.

A primeira proposta visa à produção de um conto psicológico. Para isso, as autoras do LD propõem inicialmente a leitura do conto psicológico “Restos do carnaval” de Clarice Lispector. A seguir sugerem o *estudo do texto* que traz explicações a respeito das características desse gênero. Fato que facilita a

compreensão da estrutura composicional do gênero. Enfatizam o contexto de produção e a linguagem empregada no texto.

Para a escrita do texto, as autoras propõem duas imagens das quais os alunos têm a opção de escolher uma para escrever um conto psicológico, texto em vista que são explorados os sentimentos e recordações de um adulto, reavivados pelo momento retratado.

A segunda proposta tem o objetivo de subsidiar a produção de um artigo de opinião. A partir desta finalidade, as autoras do LD expõem o artigo de opinião “É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário, fazem importantes reflexões no estudo desse texto sobre a temática discutida, as ideias defendidas pelo articulista, os argumentos utilizados para sustentar suas opiniões, assim como as características do gênero. Para a compreensão e produção desse gênero, o livro traz, além do estudo do texto, a construção de argumentos no artigo de opinião, o contexto de produção e a linguagem do texto.

Como proposta de produção escrita, as autoras propõem que os alunos escrevam um artigo de opinião sobre a prática de ações sustentáveis. Para isso, o livro traz um texto motivador “Pequenas ações mudam o mundo”, que tem a finalidade de trazer mais informações acerca do tema abordado na proposta de produção textual.

4.5 Categorias de Análise

As categorias de análise deste trabalho estão embasadas teoricamente nos estudos de Koch (2003) sobre a coesão referencial, a anáfora, em consonância com a matriz de referência para os descritores de Língua Portuguesa do SAEB 2001, mais precisamente do descritor 2, que visa *estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*, elemento encontrado no quarto tópico denominado de *Coerência e coesão no processamento do texto* da matriz geral.

Koch (2003) divide os elementos referenciais em formas gramaticais (que podem ser presas ou livres) e formas lexicais. Sendo que as formas referenciais gramaticais: não fornecem instruções de sentido; apenas instruções de conexão.

As formas referenciais gramaticais presas: são as que se fixam sintaticamente ao nome; exercem a função de determinantes dentro do grupo nominal. Expressam-se por: - artigos definidos e indefinidos; - pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos e interrogativos); - numerais cardinais e ordinais.

Essas formas gramaticais presas não constam como objeto de análise neste trabalho pela não autonomia referencial que as caracteriza, uma vez que são formas que exercem a “função-artigo” mas um outro tipo descrito por Koch (2003), que consiste nas formas referenciais livres, elementos de análise nas produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Koch (2003), as formas remissivas gramaticais livres são as que podem fazer remissão, anafórica ou catafórica de um grupo nominal. São caracterizadas como “pronomes” ou “pro-formas”. Manifestam-se por:

- a) pronomes pessoais de 3ª pessoa: ele, ela, eles, elas;
- b) elipse;
- c) pronomes demonstrativos: este, esse, aquele, tal, o mesmo, isto, isso, aquilo, o;
- d) pronomes possessivos;
- e) pronomes indefinidos: tudo, todos, nenhum, vários, cada um, cada qual;
- f) pronomes interrogativos: Quê? Qual? Quanto?
- g) pronomes relativos: que, o qual, quem;
- h) numerais cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários;
- i) advérbios pronominais;
- j) expressões adverbiais; e
- k) formas remissivas verbais.

Com base nas observações e nas experiências do pesquisador como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e, principalmente, na fundamentação teórica deste trabalho, relacionaram-se alguns critérios para a análise dos dados coletados. Assim sendo, todos esses elementos arrolados constam como critérios de análise nos textos dos alunos, haja vista que são comuns as seguintes ocorrências nas produções escritas realizadas no contexto escolar:

- a) pronomes pessoais de 3ª pessoa: ele, ela, eles, elas;

Esses pronomes permitem a retomada de um referente no texto evitando repetições nominais desnecessárias. O que é relevante observar neste ponto é se os participantes conseguem fazer essa retomada de acordo com as seguintes situações:

- Utilizam o fenômeno da anáfora por meio de pronomes pessoais quando há um único referente no texto;
- Utilizam de forma correta a anáfora na presença de mais de um grupo nominal que possa ser o elemento de referência, por preencher as condições de concordância do pronome e as indicações referenciais das predicções feitas sobre cada elemento.
- b) elipse
- Aqui se tem a retomada de um referente por zero. Assim um referente é apagado e facilmente recuperado pelo leitor/ouvinte. Os participantes utilizam a elipse para evitar repetições excessivas?
- c) pronomes demonstrativos: este, esse, aquele, tal, o mesmo, isto, isso, aquilo;
- Os participantes conseguem fazer a concordância dos pronomes demonstrativos: este, esse, aquele, tal, o mesmo?
 - Utilizam os pronomes demonstrativos: isto, isso, aquilo e o, para remeter, de modo geral, a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior?
- d) pronomes possessivos: (o) meu, (o) teu, (o) seu, (o) nosso, (o) vosso, (o) dele
- Os participantes conseguem empregar esses pronomes para retomar referentes no texto?
- e) pronomes indefinidos: tudo, todos, nenhum, vários, cada um, cada qual;
- Os participantes conseguem empregar esses pronomes anaforicamente?
- f) pronomes interrogativos: Quê? Qual? Quanto?
- Os participantes empregam esses pronomes anaforicamente de forma adequada?
- g) pronomes relativos: que, o qual, quem;
- Os participantes utilizam esses pronomes relativos de forma correta, atingindo o objetivo de retomar objetos no cotexto?
- h) numerais cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários;
- Os participantes utilizam esses numerais para retomar referentes no texto?
- i) advérbios pronominais;
- Os participantes utilizam os advérbios pronominais para remeter um referente no cotexto?

- j) expressões adverbiais; e (formas remissivas dêiticas que atuam anaforicamente)
- Os participantes utilizam expressões adverbiais para remeter um referente no cotexto?
- k) formas remissivas verbais (formas remissivas que costumam vir, nos textos, acompanhadas de uma forma nominal)
- Os participantes utilizam o verbo fazer, acompanhado de formas pronominais, como: *o mesmo, o, isto e assim*.

Para uma melhor visualização e compreensão das categorias de análise deste trabalho, elaborou-se um quadro² em que são apresentadas as ocorrências anafóricas mais comuns nas produções escritas, assim como a quantidade de alunos que conseguem realizá-las. A fim de analisar essas categorias nas produções textuais dos participantes da pesquisa, elaboraram-se dois quadros em que são apresentadas as ocorrências anafóricas e a relação anafórica referencial nos textos 1 e 2. Para a realização das análises foram solicitadas duas produções textuais de cada participante: um conto psicológico e um artigo de opinião. Segue o modelo do quadro empregado nas análises.

Quadro 4: Ocorrências anafóricas nas produções escritas nos T1 e T2

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|----------------------|-------------------------------|
| | | |
| | | |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

Após selecionar e categorizar as ocorrências mais comuns acerca do emprego da anáfora nas produções escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cogitaram-se também as motivações que, provavelmente, os induzem às inadequações.

² Ver capítulo V, Análise quantitativa dos dados.

5 ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

Para iniciar este estudo, os participantes desta pesquisa submeteram-se a uma entrevista oral, composta por seis perguntas objetivas, para responder às seguintes indagações:

P1 - Na escola onde você estuda há aulas de produção textual?

R - Os dez sujeitos participantes responderam que sim.

P2 - Você gosta das aulas de produção textual?

R - Três dos dez participantes responderam que sim e, o restante que não gosta.

P3 - Você conhece os pronomes?

R - Do total dos entrevistados, a metade disse que conhece muitos e, o restante já ouviu falar, porém não se lembra de nenhum.

P4 - Você considera que tem dificuldades para escrever um texto?

R - Sete dos entrevistados responderam que sim, a outra parte que não tem.

P5 - Quando você produz um texto, costuma revisá-lo antes de entregar ao professor para verificar possíveis repetições de palavras ou expressões?

R - Quatro dos participantes responderam que revisam o texto para verificar erros de maneira geral, os outros seis, não se preocupam com essa atividade.

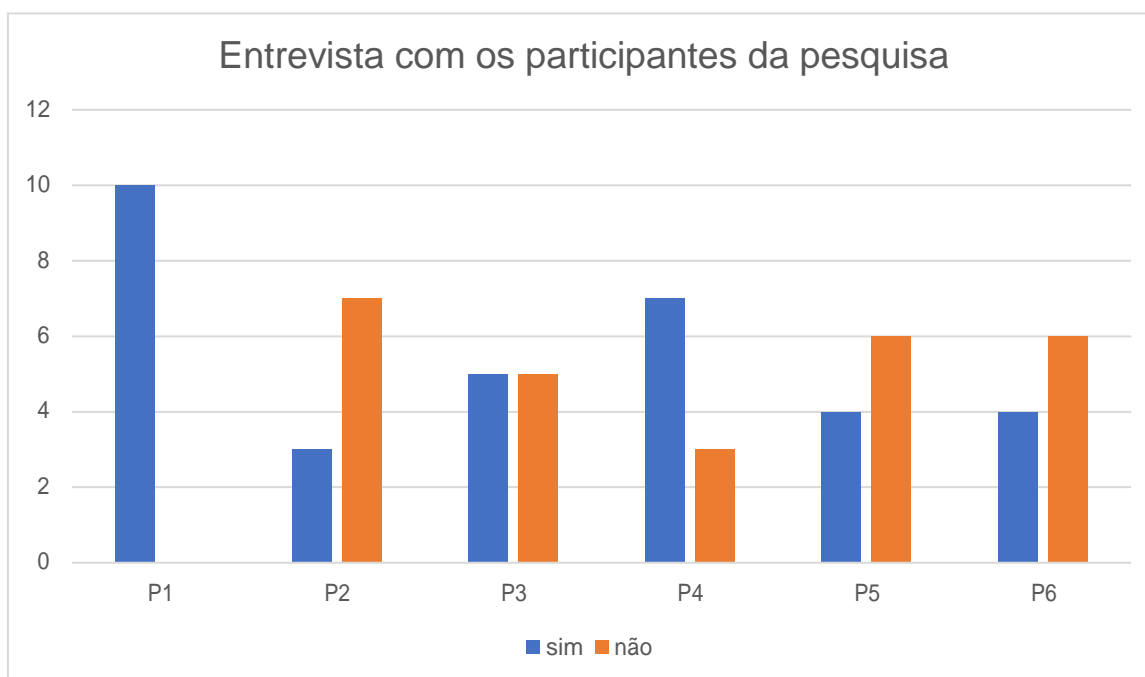
P6 – Quando você está escrevendo um texto tem a preocupação de selecionar palavras para escrever evitando uma linguagem informal?

R - Quatro responderam que sim e a outra parte que não.

As perguntas e as respostas dessa entrevista foram relevantes para conduzir as investigações acerca do objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que essa atividade permitiu verificar o que os participantes sabiam sobre os mecanismos de coesão referencial e como lidam com o processo de escrita no âmbito escolar. A entrevista realizou-se em sala de aula, nos horários de Língua Portuguesa. Todos os alunos da turma participaram dessa atividade, porém, escolheram-se para análise, apenas as dez entrevistas dos participantes selecionados a partir dos critérios descritos na metodologia deste trabalho.

Os resultados das entrevistas podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Resultado da entrevista para o início do estudo do fenômeno da anáfora



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

5.1 Identificação das Ocorrências Anafóricas nas Produções Escritas

A1 – T1

O terrível aniversário

1 Era uma vez uma mulher de cabelos longos e pele escura. No dia do seu aniversário seus amigos juntamente com sua tia prepararam uma festa para comemorar mais um ano de vida, tudo estava indo bem até ela apagar as velinhas e recordar do seu terrível aniversário de 15 anos.

5 Era um dia especial, ela estava completando 15 anos. Ela estava tendo um dia de princesa. A meses ela estava planejando essa festa juntamente com sua mãe. Convidou todas as pessoas que queria. Mal sabia ela que essa festa não acabaria tão bem.

9 Chegando à noite a menina estava pronta. Ela estava usando um vestido azul, longo, rodado e estava calçada com um lindo salto preto com alguns detalhes brilhantes. Ela realmente estava parecendo uma princesa.

Ela e sua mãe estavam recepcionando os convidados. Chegou finalmente a hora dos parabéns, a menina estava tão feliz observando aquelas pessoas cantando parabéns para ela. E no meio dos parabéns começou um tiroteio.

15 Era correria e desespero para todo lado, a alegria se transformou em medo. A menina olhou para o lado e viu a mãe baleada e sem vida. E foi assim que o aniversário de 15 anos ficou marcado em sua mente e se tornou o pior aniversário.

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|--------------------------------|---|--|
| 01 a 04 | “seu”/ “seus”/ “sua” | Retoma-se a expressão “uma mulher”. |
| 01, 02, 04 e 06 | “essa festa” (2x)/ “uma festa”/ “aniversário” | Retoma-se o referente “aniversário” |
| 03, 05, 06, 07, 09, 11, 12, 14 | “ela” (9x) | Retoma-se a expressão “uma mulher” |
| 09 e 13 | “a menina” | Retoma-se a expressão “uma mulher” |
| 07 e 13 | “aquelas pessoas”/ “todas as pessoas” | Retoma-se a expressão “os convidados”. |
| 03 | “tudo” | Retoma-se a expressão “uma festa” |
| 07 | “que” | Retoma-se o referente “pessoas” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

Percebe-se que A1 apresenta o referente “uma mulher” adulta em um momento de recordação da adolescência quando completava quinze anos de idade. Assim, a autora do texto retoma a expressão por meio das formas remissivas demonstrativas representada pelos pronomes possessivos (seu, sua e seus) que podem atuar anaforicamente e pelo pronome pessoal de terceira pessoa (ela) que fornece ao leitor/ouvinte instruções de conexão com o referente – várias vezes - e pela expressão hiponímia “a menina”, conforme Koch (2003).

Nas linhas 12 e 13 surge o referente “os convidados” que é facilmente recuperável por meio da expressão “aquelas pessoas”, de acordo com Koch (2003) deve concordar em gênero e número com o referente e função localizadora no texto. A1 empregou também o pronome relativo *que* para retomar referentes no texto. Dessa forma, na oração “Convidou todas as pessoas *que queria*.”, percebe-se que o autor retoma a expressão *as pessoas* por meio do pronome relativo *que*.

Apesar da coerência ser constatada no T1, a A1 evita outras formas de retomada dos referentes, optando pela repetição demasiada do pronome pessoal de terceira pessoa (ela), situação que comprova a falta de experiência do autor em selecionar os elementos referenciais anafóricos adequados à produção escrita.

A1 – T2

Precisamos de um mundo mais sustentável

1 Devemos consumir de forma consciênte e saber que o consumo desnecessário não é só prejudicial para me, mas como para todos ao redor.

Vivemos em um mundo muito consumista. Devemos pensar que se nós consumirmos muito acaba criando muito lixo desnecessário e daqui a algum tempo não teremos onde colocar nosso lixo. E ai? Como ficarão as coisas? Sem falar que vamos usar muito a natureza e devemos deixar bem claro que ela não é uma fonte inesgotável.

8 Então, vamos logo adquirir a prática da reciclagem, consumo consciente e outras práticas que ajudem o meio ambiente, pois é o meio onde vivemos e é dele que devemos cuidar para que os filhos dos nossos filhos não sofram as consequências da nossa irresponsabilidade.

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|----------------------|---|
| 01 | “o consumo” | Retoma-se a forma verbal “consumir”. |
| 04 e 05 | “nosso lixo” | Retoma-se a expressão “lixo” |
| 06 | “ela” | Retoma-se o referente “natureza” |
| 09 | “dele” | Retoma-se o referente “meio ambiente” |
| 02 e 03 | “todos ao redor” | Retoma-se o referente “consumidores” |
| 09 | “que” | Retoma-se o referente “práticas” |
| 09 | “que” | Retoma-se a forma “dele” que remete à expressão “meio ambiente” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

No T2, A1 realiza a retomada referencial da forma verbal *consumir* por meio da “nominalização”, ou seja, a transformação do verbo em substantivo, conforme Koch (2003).

Outra situação mostra que a A1 retoma o referente *lixo* por meio da expressão “nosso lixo” no qual acrescenta o pronome adjetivo – possessivo - *nosso* para enfatizar a quem pertence o objeto referido, ou seja, empregou uma forma referencial com lexema idêntico ao referente com mudança de determinante – *nosso*, conforme Koch

(2003). O referente *natureza* é retomado pelo pronome *ela* e, meio ambiente pelo pronome *dele*. Observou-se também o emprego do pronome relativo no texto.

Em se tratando do gênero artigo de opinião, observa-se que A1 faz poucas retomadas referenciais o que ocasiona um texto sem desenvolvimento da unidade temática satisfatório.

Nota-se, ao comparar o T1 a T2 do A1, quanto ao número de ocorrências anafóricas não há uma discrepância relevante, porém na produção do gênero textual conto, que corresponde a uma narrativa, verificou-se o emprego do pronome “ela” várias vezes, A1 emprega uma linguagem informal, voltada à oralidade.

Entende-se assim que há imaturidade e desconhecimento do sujeito quanto ao uso dos mecanismos coesivos da língua, ou seja, é necessário conhecer o emprego de outras possibilidades para retomar os referentes das produções escritas de qualquer tipo de texto de forma coerente.

A2 – T1

Uma festa marcante

1 Certo dia, estava eu, sentada no sofá sem nada para fazer, no criado mudo tinha uma fotografia, peguei para olhar. Era uma fotografia do meu aniversário de nove anos, foi muito marcante para mim e para todos que estavam na festa; era sexta-feira, acordei bem cedo, não conseguia dormir, pois a ansiedade falava mais alto. Minha mãe ia ao mercado comprar algumas coisas que faltavam, eu e meus irmãos fomos à escola, quase não prestei atenção à aula.

7 No final da aula, meus amigos me parabenizaram cheguei em casa fui direto para a cozinha quando estava me aproximando senti o cheiro de lasanha, minha comida preferida. Passei a tarde toda ajudando minha mãe a organizar a festa. Ao anoitecer já estava tudo pronto, alguns convidados já haviam chegado. Tudo estava lindo, meu vestido parecia de princesa, maquiagem no rosto, sapatinho cor de rosa.

12 Estava tudo perfeito, todo mundo se divertindo, meus pais registrando o momento. Já passava das dez horas, a festa estava ocorrendo no quintal de minha casa, o portão dos fundos estava aberto, quando policiais entraram com uma ordem de prisão para meu pai. Levaram meu pai sem dar nenhuma explicação, após a viatura levar ele, tudo acabou; minha mãe correu para ligar para seu amigo que era advogado, a vó começou a chorar, e eu fiquei parada alhando tudo aquilo acontecer. Não sabia mais o que era felicidade, foi o pior aniversário da minha vida. Hoje com vinte anos me recordo dessa fase tão ruim que passei.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|-------------------------|----------------------|--|
| 02 | “peguei”/“Ø” /elipse | Retoma-se o referente “uma fotografia” |
| 02 | “uma fotografia” | Retoma-se o referente “uma fotografia” |
| 02, 03, 09, 10, 13 e 16 | “a festa” (4x)/tudo | Retoma-se o referente “aniversário” |
| 16 | “ele” | Retoma-se a palavra “pai” |
| 17 | “tudo aquilo” | Retoma-se a expressão “a ordem de prisão do pai” |
| 05 | “que” | Retoma-se a expressão “algumas coisas” |
| 10 e 12 | “todo mundo” | Retoma-se a expressão “alguns convidados” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

A2, no T1, insere na L2 o referente “uma fotografia” e retoma-o na L2 por meio de elipse, ou seja, fez o apagamento do termo, substituindo-o por zero. Ainda na mesma linha, o sujeito recupera o referente por meio da forma referencial com lexema idêntico sem mudança de determinante, conforme Koch (2003). Nas L2 e L3, o A2 retoma o referente “aniversário” pelo hiperônimo “uma festa”, há outras recorrências.

Outra ocorrência constatada no T1 diz respeito à retomada do substantivo “pai” pelo pronome de terceira pessoa (ele) na L16, que poderia ser feita por intermédio de outras expressões anafóricas, pronomes oblíquos, observando as regras de colocação pronominal. A expressão “tudo aquilo”, conforme Koch (2003) atua anaforicamente retomando um fragmento oracional “[...] quando policiais entraram com uma ordem de prisão para *meu pai*. Levaram *meu pai* sem dar nenhuma explicação..., a vó começou a chorar e eu fiquei parada olhando *tudo aquilo* acontecer.” A repetição do termo *meu pai* é bem comum na oralidade, fato que provavelmente motivou a recorrência quanto ao emprego da expressão no texto analisado. Verificou-se também que o A2 utilizou o pronome relativo *que* para retomar referentes no texto.

Percebe-se que o A2 apesar de demonstrar algumas inadequações quanto à morfossintaxe, apresenta domínio no que diz respeito aos mecanismos referenciais coesivos no conto.

A2 – T2

| Sustentabilidade no dia a dia | |
|-------------------------------|--|
| 1 | <p>Ser sustentável é ser consciente. Podemos dizer que sustentabilidade relaciona-se com a manutenção e conservação do ambiente. A sustentabilidade está presente em todo o planeta terra.</p> <p>“As empresas são sustentável, o negócio é sustentável, tudo hoje é sustentável.” Quando a pessoa reduz a produção de lixo, fecha a torneira enquanto escova os dentes, etc, ela já está sendo sustentável.</p> |
| 7 | <p>“Em várias partes do mundo vem aumentando a preocupação com o uso abusivo dos recursos naturais e o desejo de reduzir os efeitos negativos que as atividades humanas causam ao ambiente.”</p> |
| 10 | <p>Precisamos dar atenção ao planeta, de modo a protege-lo e preserva-lo para garantir a qualidade de vida no presente e no futuro temos que ser um consumidor consciente; planejar suas compras, consumir apenas o necessário, reciclar, repensar sobre o impacto de seu consumo.</p> |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|----------------------|---|
| 01 e 02 | “sustentabilidade” | Retoma-se a palavra “sustentabilidade” |
| 05 e 06 | “ela” | Retoma-se a expressão “a pessoa” |
| 02 e 09 | “ambiente” | Retoma-se o referente “ambiente” |
| 08 e 09 | “que” | Retoma-se a expressão “efeitos negativos” |
| 08 | “tudo” | Retoma-se o referente “empresas, negócio” |
| 10 | “lo”(2x) | Retoma-se o referente “planeta” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

A2 T2 insere o referente *sustentabilidade* nas L1 e L2 e repete o mesmo item lexical. No trecho “Quando a pessoa reduz a produção de lixo, fecha a torneira enquanto escova os dentes, etc., ela já está sendo sustentável”, constitui uma retomada anafórica por meio do pronome de terceira pessoa. O pronome indefinido *tudo* retoma os termos “as empresas” e “o negócio”. Há também a presença do pronome relativo *que* em “Em várias partes do mundo vem aumentando a preocupação com o uso abusivo dos recursos naturais e o desejo de reduzir os efeitos negativos que as atividades humanas causam ao ambiente.”, para retomar o referente *efeitos negativos*, no texto.

Outro referente que é retomado ao longo do T2 é a palavra *planeta*, recuperável por meio do pronome pessoal oblíquo átono – *lo* – com base nas regras de colocação pronominal, “Precisamos dar atenção ao planeta, de modo a protege-lo e preservá-lo(...)”. Pode-se entender que o texto do A2 traz os elementos de coesão referencial e mantém a coerência, apesar de apresentar inadequações quanto à morfossintaxe e argumentação insatisfatória para o gênero, artigo de opinião.

A3 – T1

| Aniversário de uma senhora | |
|----------------------------|--|
| 1 | Era uma vez o aniversario de uma Senhora de 70 anos que vive muito triste, na festa muito Simples havia um bolo e bebidas, no final, Seu neto se aproximou dela que por alguma razão ainda estava triste então ele entregou-lhe um presente, que ele desenbrulhou la estava um caderno de desenho com a capa dura muito bonitos, o que a fez recordar, de um aniversario muito especial. |
| 6 | Lembrou-se de quando fez anos e ganhou um presente do seu pai um homem que trabalhava muito para sustentar sua família. Era um caderno de desenho com muito especial do seu pai agora falecido. E com o presente do neto veio a lembrança do seu pai; Como se aquele dia 60 anos outros tivesse ocorrido há poucos minutos. |
| 10 | Ela voltou-se para seu neto lhe deu um sorriso de alegria o satisfação que ele nunca havia visto em sua avo. Então retribui e perguntou o por quê daquele sorriso, quando ela Calmamente respondeu que o presente de sua vida, ser falecido pai que ela amava muito. |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|---------------------------------|---|--|
| 01, 02 e 09 | “na festa”/ “naquele dia”/ “aquele dia” | Retoma-se a expressão “o aniversário” |
| 01, 02, 05, 06, 07, 10, 12 e 13 | “que”/ “seu”/ “dela”/ “sua”/ “a”/ “ela” (3x) | Retoma-se a expressão “uma senhora de 70 anos” |
| 03 e 10 | “ele” (3x)/ “sua avó”/ “lhe” | Retoma-se o referente “neto” |
| 04 | “lá” | Retoma-se o referente “presente” |
| 06, 07, 08, 09 e 12 | “um homem”/ “que”/ “pai” | Retoma-se o referente “pai” |
| 03, 04, 06, 07, 08 e 12 | “um caderno”/ “que” | Retoma-se o referente “um presente” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

A3 emprega muitos elementos coesivos referenciais, porém esses recursos não são suficientes para estabelecer a coerência no T1. No primeiro parágrafo, A3 produziu o fragmento “[...]seu neto se aproximou dela que por alguma razão ainda estava triste então *ele* entregou-lhe um presente *que ele* [...]”, nota-se a repetição desnecessária do pronome de terceira pessoa (*ele*) que recupera a personagem *neto*. Os pronomes *que*, *seu*, *a*, *sua*, *se* retomam a personagem principal do conto, *uma senhora de 70 anos*. Há também a presença do pronome relativo *que* para retomar referentes no texto.

Outro referente que aparece na narrativa é o *pai* da personagem principal, recuperável por meio das formas *um homem*, *que e pai*. Verifica-se também que A3 recupera o referente *um presente* (hiperônimo) por meio do elemento anafórico *um caderno* (hipônimo), conforme Koch (2003).

O texto do A3 apresenta inadequações morfosintáticas, ortográficas e de pontuação, porém observa-se o emprego de elementos coesivos anafóricos. Diante disso, entende-se que além da coesão e da coerência existem outros critérios de textualidade relevantes para a produção de um texto, conforme Marcuschi (2008)

A3 – T2

| Desperdício da água | |
|---------------------|---|
| 1 | Há muito tempo as pessoas desperdiçavam muita agua muita agua., quando iam banhar porque eles iam passar, o sabonete, e deixavam choveiro ligado e quando iam escovar os dentes como passam muitos anucios na TV, eles pararam de desperdiçar a agua, mais ainda tem pessoas que desperdiça agua, porque não precisam de lavar a calçada. |
| 6 | Segundo meu irmão, ele desperdisava muita agua e eu ficava falando para ele direto que quando ele entrasse dentro do banheiro era pra ele economizar a água porque a agua tá muito cara além de está um dia a água pode acabar. |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|----------------------|---|
| 01, 02, 03 | “eles” (2x) | Retoma-se a expressão referencial “as pessoas”. |
| 02 a 07 | água (4x) | Retoma-se o referente “água” |
| 04 | “que” | Retoma-se o referente “pessoas” |
| 06 e 07 | ele (3x) | Retoma-se o referente “meu irmão” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

No primeiro parágrafo o A3 produziu os seguintes períodos: “Há muito tempo as *peessoas* desperdiçavam muita *água* quando iam banhar porque *eles* iam passar o sabonete e deixavam o chuveiro ligado e quando iam escovar os dentes. Como passam muitos anúncios na tv, *eles* pararam de desperdiçar a *água*, mas ainda tem *peessoa* que desperdiça *água*, tipo, lavando a calçada, só pra desperdiçar *água* porque não precisam de lavar a calçada.” O sujeito insere o referente “as pessoas” e retomam o por meio do pronome de 3ª pessoa “eles” que não retoma de forma adequada o referente “as pessoas”, ou seja, não há concordância entre o gênero das palavras.

No segundo parágrafo “Segundo *meu irmão*, *ele* desperdiçava muita *água*, aí eu ficava falando pra *ele* direto que quando *ele* entrasse dentro do banheiro era pra *ele* economizar a *água* porque a *água* tá muito cara por isso que não pode gastar *água*.” O autor do texto apresenta a repetição da palavra *água* de forma excessiva, o que comprova o emprego da oralidade na escrita. A outra forma de retomada referencial empregada pelo A3 é a substituição do pronome pessoal *ele* também com excessos de repetição. Há também a presença do pronome relativo *que* para retomar referentes no texto.

O T2 do A3 apresenta inadequações morfossintáticas, semânticas, ortográficas e de pontuação, porém observa-se o emprego de elementos coesivos anafóricos que não asseguram o sentido do texto.

A4 – T1

O aniversário estranho

1 Era o grande dia que uma jovem fazia 20 anos. Ela estava muito alegre, ou não? Bom no seu aniversári passado não foi nada legal, por que no dia, seu melhor amigo estava com depressão e se suicidou, pois estava se sentido solitário e sem amigos, e ela se sentiu culpada por não fazer nada pois ela era melhor amiga dele. Mas será que ela está preparada para esse aniversário?

6 Ela começou a fazer os preparativos da festa, quando se Lembrou do amigo, e ela sentiu uma dor no seu coração, mais Logo passou, depois de ajeitar tudo ela foi descansar.

Na Hora do Parabéns, interessante ficou, seu amigo apareceu num canto com uma corda no pescoço e acenou para ela sorrindo, na mesma hora as velas do bolo se apagaram e tudo ficou escuro, umas mãos começaram a triscar nela gritos do nada aumentaram cada vez mais, As Luzes da casa se apagavam e Ligavam.

13 Então ela acordou e percebeu que tudo era um sonho. Mais tarde no seu aniversário deu certo e ela percebeu que não precisava temer, porque tudo isso foi necessário para superar seu trauma.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|---|--------------------------|--|
| 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 13 e 14 | ela (10x)/seu (3x)/nela | Retoma-se a expressão “uma jovem” |
| 01 | “que” | Retoma-se o referente “dia” |
| 02, 05, 06 e 14 | “aniversário”/“da festa” | Retoma-se o referente “aniversário” |
| 02, 03 e 04 | “se”/“dele”/“seu amigo” | Retoma-se o referente “amigo” |
| 09, 10, 11, 12, 13 e 14 | “tudo” (3x) | Retoma-se o fragmento oracional “Na hora do parabéns, interessante ficou, (...)” |
| 06 e 07 | “tudo” | Retoma-se a expressão “os preparativos da festa” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O emprego do pronome pessoal *ela* aparece dez vezes no texto distribuído nos quatro parágrafos, ou seja, a personagem principal do conto, *uma jovem*, é retomada por meio da substituição. O referente aniversário é retomado por meio dos anafóricos *preparativos da festa*, *esse aniversário* e *seu aniversário*. Outro referente que aparece na narrativa é a palavra *amigo* que é recuperável pela forma *dele* e pela repetição do substantivo *amigo* acompanhado do pronome possessivo *seu*. Há também a presença do pronome relativo *que* para retomar referentes no texto.

No último parágrafo, o autor emprega o anafórico *tudo* – *pronome indefinido* - para retomar o período anterior, como uma espécie de resumo do que foi mencionado anteriormente. Assim, o T1 do A4 apresenta inadequações quanto à morfossintaxe, ortografia, pontuação e, sobretudo quanto às retomadas referenciais que ocorrem de forma espontânea, característica da oralidade, com escolha vocabular contida e o excesso de repetições do pronome de terceira pessoa *ela*. Percebe-se também que o texto é um conto de terror em que as ideias do autor não estão claras, portanto, não há compreensão global do T1.

A4 – T2

| Sustentabilidade | |
|------------------|--|
| 1 | A sustentabilidade é importante para as pessoas para o mundo, por que ele ajuda a economizar o dinheiro, e ajuda no meio ambiente a consumir menor e preservar mais. Eu acredito que o desenvolvimento sustentável é fazer as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de tomar conta da suas própria necessidades. |
| 7 | E também acredito que nós humanos falhamos com o meio ambiente, e que a sustentabilidade é garantir hoje a qualidade do meio ambiente, da vida, gastar o que for preciso para as gerações presentes e não existe um limite para o bem-estar da sociedade, como não há para utilização dos recursos naturais. |
| 11 | Nós precisamos, nos conscientizar e contribuir com a sustentabilidade, por exemplo= consuma apenas o necessário; reutilize produtos e embalagens; não compre produtos piratas; contribua para a melhoria de produtos e serviços; cobre dos políticos, e reflita sobre seus valores. |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

A4 – T2

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|----------------------|---|
| 01 | “ele” | Retoma-se a palavra “sustentabilidade”. |
| 12, 13 e 14 | “seus” | Retoma-se o referente “você”. |
| 02 e 08 | “meio ambiente” | Retoma-se a expressão “meio ambiente” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A4 produziu o seguinte período “A *sustentabilidade* é importante para as pessoas e para o mundo porque *ele* ajuda a economizar o dinheiro e ajuda no meio ambiente a consumir menos e preservar mais.”, nesse período, percebe-se que o A4 não conseguiu retomar o referente antecedente, visto que não há congruência entre os termos que ele pretendia relacionar, isto é, a palavra *sustentabilidade* não pode ser

substituída ou retomada por um pronome do gênero masculino. O período possui elemento coesivo referencial, porém a inadequação quanto ao emprego compromete o sentido do texto. Diante disso, o leitor encontra o desafio de descobrir a quem se refere a ocorrência anafórica inadequada do pronome *ele* no texto.

Na L14 tem-se o pronome possessivo *seus* que retoma o referente *você*, realizado por meio de elipse, recuperável por meio da desinência verbal dos verbos *consuma, reutilize, compre, contribua, cobre e reflita*.

A5 – T1

Quinze improvisados

1 Algum tempo atrás uma adolescente, sonhava com sua festa de quinze anos. Vestido longo, coroa na cabeça e salto alto. Sonhava com um príncipe encantado que a conduziria ao tapete vermelho.

No entanto ela apenas sonhava com o impossível. Já os pais desempregados não tinham condição de comprar nada. Apesar de saber que os pais não iriam ajudá-la, ainda tinha esperança que direpente o sonho viraria realidade e talvez apareceria alguém pra ajudar.

8 Então, decidiu pedir ajuda para alguns amigos. Um desses amigos deu a ideia de vender água em avenidas, mas com o dinheiro que ganhava mal dava pra comprar a vela. E então ficava triste porque sua esperança morria cada vez mais.

Os colegas vendo a amiga sofrer decidiram fazer uma festa bem improvisada usando tudo que eles tinham de melhor. Todos ajudaram com comidas e enfeites.

13 Quando chegou o dia do aniversário e quando tudo estava pronto, a debutante já sem esperança, entra no quarto e se supreende com as cores chamativas ao seu redor e então compreende o que está acontecendo.

16 Anos depois quando se relembra do acontecido fica muito orgulhosa dos amigos que tinha e não fica com vergonha do que teve que enfrentar. Afinal tudo o que aconteceu foi necessário.

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|---------------------|--|--|
| 01, 02, 03, 10 e 13 | “sonhava”(elipse)/“ela”/“amiga”/“debutante”/“fica”/“a” “ficava” | Retoma-se a expressão “uma adolescente”. |
| 02 | “que” | Retoma-se a expressão “príncipe encantado” |
| 06 | “que” | Retoma-se o referente “esperança” |
| 09 | “que” | Retoma-se a palavra “dinheiro” |
| 04 e 05 | “pais” | Retoma-se o referente “pais”. |

| | | |
|------------|--|---|
| 08, 11, 12 | “um desses amigos”/“as colegas”/“eles” | Retoma-se a expressão “alguns amigos” |
| 12 | “todos” | Retomam-se as expressões “os pais, alguns amigos e os colegas” |
| 17 | “que” | Retoma-se a palavra “amigos” |
| 17 | “tudo” | Retoma-se o fragmento “os colegas vendo a amiga sofrer resolveram fazer uma festa[...]” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A5 insere o referente *uma adolescente* retomando-o posteriormente por meio da elipse, inferida nas formas verbais *sonhava* e *fica*, do pronome de terceira pessoa *ela*. O autor emprega as palavras *amiga* e *debutante* que são formas remissivas lexicais que ativam características do elemento de referência no texto, conforme Koch (2003). O elemento *os pais* é retomado com lexema idêntico ao núcleo do sintagma nominal. Enquanto o referente *alguns amigos* que é recuperável por meio da expressão *um desses amigos* que mantém o núcleo do sintagma nominal, sendo que há mudança de determinante no anafórico.

Na L12 a anáfora *todos* – pronome indefinido - retoma elementos do texto como *os pais, alguns amigos e os colegas*. No período “Afiml *tudo* o que aconteceu foi necessário.”, o pronome indefinido *tudo* que remete ao fragmento oracional “os colegas vendo a amiga sofrer resolveram fazer uma festa[...]”. Há também a presença do pronome relativo *que* para retomar referentes no texto, como “Anos depois quando se relembra do acontecido fica muito orgulhosa dos amigos *que* tinha e não fica com vergonha do que teve que enfrentar.”

No parágrafo “Então, decidiu pedir ajuda para alguns amigos. Um desses amigos teve a ideia de vender água em avenidas, mas com o dinheiro que ganhava mal dava pra comprar a vela. E então ficava triste porque sua esperança morria cada vez mais”, para reconhecer o referente da forma verbal *ficava* e do pronome possessivo *sua* cabe ao leitor inferi-lo. Nota-se que o autor utiliza-se mais do recurso da retomada referencial por meio da elipse que é um mecanismo de coesão que não deve ser utilizado de forma excessiva, uma vez que esse procedimento pode gerar ambiguidades na construção do sentido do texto, ou seja, o leitor/ouvinte terá

problemas para recuperar personagens, objetos, fragmentos oracionais durante a leitura ou escuta de textos.

A5 – T2

| | | |
|-----------------------|--|--|
| Práticas sustentáveis | | |
| 1 | A prática sustentável é muito importante para o mundo e também para os seres humanos por conta da saúde. Um exemplo de prática sustentável é a reciclagem e também é muito simples de fazer, mas com o tempo a sociedade vai esquecendo que o nosso ambiente também precisa de cuidados. | |
| 5 | Um dos argumentos e exemplos que mais se destacam nesse assunto é a quantidade de lixos descartáveis na natureza. Acredito que se o homem maltrata o ambiente onde vivemos maltrata a si mesmo. | |
| | Outro argumento que particularmente acho muito importante é que quanto mais sustentáveis nós formos, melhor, porque quanto mais preservamos o ambiente, mais teremos recursos naturais e poderemos, sem dúvida, ajudar o ambiente, mas ao contrário, estaremos infringindo regras e maltratando a nós. | |
| 12 | Uma solução para esse problema é preservar ao máximo o nosso ambiente e como eu já havia citado antes, a reciclagem é uma prática muito importante e que com certeza faz a diferença para o mundo. | |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------------|-----------------------------|--|
| 01, 02 e 13 | “práticas sustentáveis” | Retoma-se a expressão “práticas sustentáveis”. |
| 04,, 07, 09, 10 e 12 | “nosso ambiente”/”ambiente” | Retoma-se o referente “ambiente”. |
| 06 e 07 | “esse problema” | ? |
| 05 | “que” | Retoma-se a expressão “um dos argumentos e exemplos” |
| 08 | “que” | Retoma-se a expressão “outro argumento” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A5 T2 apresenta o referente *a prática sustentável* no início do artigo e retoma-o por meio da forma referencial com lexema idêntico ao núcleo do Sintagma Nominal, conforme Koch (2003), ocorre também com o referente *ambiente* com o acréscimo do determinante *nosso*. Há também a presença do pronome relativo *que* para retomar referentes no texto, como “Outro argumento *que* particularmente acho muito importante é(...)”.

No último parágrafo do texto, a autora tenta retomar um referente que deveria estar no cotexto, por meio da expressão anafórica *esse problema*, porém, para o leitor

identificar exatamente qual é o problema mencionado, é necessário mais empenho, uma vez que o termo está no singular e no texto são relatados problemas.

Pode-se dizer que o A5, apesar da estrutura do T2 adequada ao gênero, constata-se que a temática foi pouco desenvolvida, a repetição da palavra *ambiente* diversas vezes e das ideias da autora comprometem a produção de sentido, assim como a progressão textual pretendida pelo autor.

A6 – T1

| O aniversário | |
|---------------|---|
| 1 | Desde meu último aniversário nunca fui tão feliz. Estava andando na rua procurando enfeites para festa e passei em frente a uma padaria e na vitrine tinha um grande bolo todo enfeitado de aniversário e me recordei bastante do meu último aniversário quando tinha 15 anos nesse tempo minha família não tinham muitas condições pra fazer uma festona com DJ dançarinos e tudo em quanto por conta disso decidir trabalhar em uma mercearia perto de casa assim eu ia conseguir o dinheiro pra festa, trabalhei lá durante meses e mesmo assim não consegui o dinheiro, fiquei muitos dias tristes, cheguei até a faltar na escola meus amigos ficaram preocupados e meus pais também, tentei arranjar outro emprego mas não consegui nada. |
| 11 | Meus aniversário era no dia seguinte, dormi, acordei bem melancólico, lavei o rosto e fui tomar café quando cheguei na cozinha meus amigos, meus pais estavam lá com um bolo enorme e todo enfeitado não entendi o que estava acontecendo mas estava feliz, também me perguntei como conseguiram dinheiro para comprar o bolo? todos fizeram uma vaquinha para o bolo, meus amigos e meus pais, esse dia foi so brincadeira e alegria foi inesquecível e por isso me recordo até hoje mesmo velhinho me lembro. |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|----------------------|--|
| 06 e 07 | lá | Retoma-se a forma verbal “na mercearia”. |
| 08, 12 e 15 | “meus amigos” | Retoma-se a expressão “meus amigos” |
| 09, 12 e 15 | “meus pais” | Retoma-se o referente “meus pais” |
| 12 e 13 | “lá” | Retoma-se o referente “na cozinha” |
| 15 | “esse dia” | Retoma-se o referente “meu aniversário” |
| 15 | “todos” | Retomam-se os referentes “meus amigos e meus pais” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A6 T1 faz *duas* retomadas referenciais por meio do emprego do advérbio pronominal *lá*, na primeira ocorrência recupera a expressão *na mercearia*, já na segunda, retoma o referente *cozinha*. No texto, o autor retoma o referente *meus amigos* e *meus pais* de forma repetida, ou seja, não faz nenhuma substituição para esses referentes. Quanto ao termo *nesse dia*, infere-se a retomada do dia do aniversário da personagem principal da narrativa. O pronome substantivo demonstrativo *esse*, que acompanha o substantivo *dia*, refere-se ao dia do aniversário.

O autor do T1 fez retomadas anafóricas que contribuíram para a continuidade e progressão textual; apesar de algumas inadequações morfossintáticas, o texto cumpriu o seu propósito comunicativo.

A6 – T2

| Ações sustentáveis | |
|--------------------|--|
| 1 | Ultimamente o mundo vem sofrendo com nossas ações erradas tais elas são uso inadequado de energia e água, consumo exagerado de produtos entre outros. Ações como essas são muito agravante para o planeta. Mas como devemos impedir que essas ações virem habito do ser humano e o mundo se transforme em um planeta bastante desgastado? |
| 6 | Bem existem maneiras para impedir isso como economizar energia e água não consumir mas do que deve, não demorar no banho[...] Seguindo essas ações poderá sim reduzir o desgaste do planeta. |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|-----------------|----------------------------------|--|
| 01, 03, 05 e 08 | o mundo/ o planeta | Retoma-se a expressão “o mundo”.. |
| 01, 03, 04 | “essas ações”/“ações como essas” | Retoma-se a expressão “ações erradas” |
| 10 | “isso” | Retoma-se o fragmento oracional “viram hábito do ser humano” |
| 08 | “essa ações” | Retoma-se o fragmento oracional “economizar energia e água e não consumir... não demorar no banho” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

A6 – T2 insere o referente “ações erradas” e retoma-a por meio das palavras “tais” e “elas”, ocorrência simultânea que compromete a identificação do referente no

texto, situação em que cabe ao leitor selecionar um dos elementos anafóricos para recuperar o referente já mencionado. O autor do texto retoma o referente “mundo”, L1 por meio do elemento anafórico “planeta”, este funciona como hipônimo daquele.

Percebe-se que não há concordância entre as palavras do termo anafórico “essa ações”, L8 que retoma a oração “Bem existem maneiras para impedir isso como economizar energia e água não consumir mas do que deve, não demorar no banho[...]”. Assim, conclui-se que o T2 do A6 não apresenta os elementos do gênero artigo de opinião, porém as ideias apresentadas no texto estão encadeadas com a repetição de elementos coesivos.

A7 – T1

| Minha festa surpresa | | |
|----------------------|--|--|
| 1 | Lembro como se fosse hoje acordei e decie as escadas euvórico, pois era o dia do meu aniverssario esperava ganhar varios presentes e uma festa mais nada de novo tudo agiar naturalmente parecia que não se lembrava, meus pais me terão parabens e me mandaram para a casa de minha vó. | |
| 5 | Chegador a casa de minha vó achei estranho pois quase nunca ia la, ela me deu parabens e um presente que não gostei muito pois eram meias passei o dia por la correndo, brincando, rindo ate que ao passar o dia e ao chegar da noite minha vó mandou mi arrumar pois ela ia me leva para casa | |
| 9 | Quandor cheguei em casa levei o maior susto pois uma festa supresa me aguadava com meus amigos, familiares e com muita comida e presentes comemorei a noite tado com as pessas que eu mais gostava | |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|---------------------------|--|
| 05 e 07 | “lá” (2x) | Retoma-se a expressão “casa de minha vó”.. |
| 06 | “que” | Retoma-se a palavra “presente” |
| 05, 07 e 08 | “ela” (2x)/”minha” | Retoma-se a palavra “vó” |
| 09 e 08 | “casa” | Retoma-se o referente “casa” |
| 10 e 11 | “meus amigos, familiares” | Retoma-se o referente “pessoas” |
| 11 | “que” | Retoma-se o referente “pessoas” |
| 01, 02 e 03 | “tudo” | Retoma-se o referente “dia do meu aniversário” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

Nas L3 e L4 “[...] meus pais me... e me mandaram para a casa da minha vó”, o A7 insere o referente *meus pais* e retoma-o por meio do apagamento, ou seja, de uma elipse (mandaram). De acordo com Koch (2003), a remissão pode ser estabelecida por meio da elipse. Há a presença do pronome relativo *que* para retomar referentes no texto, como “Quando cheguei em casa levei o maior susto pois uma festa surpresa me aguardava com meus amigos, familiares e com muita comida e presentes comemorei a noite toda com as pessoas *que* eu mais gostava.”

A7 emprega o advérbio pronominal *lá* para retomar o objeto *casa de minha vó*, grupo nominal. Na (L5), o autor do texto emprega o pronome de terceira pessoa (ela) para retomar o referente *vó*. Na (L9) *casa* é um novo referente que não retoma a expressão *casa de minha vó*, mas a casa do narrador, que é também personagem do conto, fato que não é bem esclarecido no texto, mas levará o leitor a fazer inferências para descobri-lo.

O autor insere o referente *pessoas* e retoma-o, posteriormente, por meio das expressões *meus amigos, familiares*. Assim, percebe-se que o A7 T1 omite informações relevantes acerca dos referentes nas produções escritas, fato que quebra a sequência narrativa do conto e dificulta a compreensão global da produção escrita. Percebem-se desvios quanto ao emprego da norma padrão da língua e uma contiguidade com a linguagem informal, a oralidade.

A7 – T2

Água é Vida

1 A água é essencial à vida sem água não existiria vida na terra, pois plantas, animais e seres humanos dependem da água para sobrevivência.

Acredito que a diminuição da poluição em rios e mares pode ajudar a preservar a água do nosso planeta sendo que hoje menos de 1% da água do mundo é adequado ao consumo.

6 A diminuição no consumo de água também auxilia na conservação da água, o consumo exagerado aumenta os danos no meio ambiente e eleva o valor da conta de água.

9 O governo deveria investir mais em campanhas para conscientizar a população sobre a importância da água e tornar viável a preservação dos lagos e rios da cidade e também deveria ser discutido em sala de aula sobre o consumo exagerado e o desperdício de água.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------------------|----------------------|--------------------------------|
| 01, 02, 04 06, 08, 10 e 12 | “água” (10x) | Retoma-se a palavra “água”. |
| 01 e 04 | “nosso planeta” | Retoma-se o referente “Terra”. |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O título do texto do A7, *Água é vida*, introduz o referente *água*, que representa a temática abordada na produção do gênero. No primeiro parágrafo, o A7 – T2 produziu o seguinte período para iniciar o artigo de opinião “A *água* é essencial à vida sem *água* não existiria vida na terra, pois plantas, animais e seres humanos depende da *água* para sobrevivência.” Neste fragmento, A7 retoma o referente “água” por meio de lexema idêntico ao núcleo do sintagma nominal que antecede o referente, assim evita todas as formas remissivas gramaticais livres, de acordo com Koch (2003), porém isso ocorre de forma excessiva, visto que ele poderia ter empregado nas duas últimas ocorrências outros termos para recuperar o referente *água*.

No segundo parágrafo, “Acredito que a diminuição da poluição em rios e mares pode ajudar a preservar a *água* de nosso planeta, sendo que hoje menos de 1% da *água* do mundo é adequada ao consumo.”, verifica-se que o sujeito, numa tentativa de não perder o referente empregado no primeiro parágrafo, utiliza o recurso da repetição em todo o texto para recuperar o mesmo referente.

No período “Acredito que a diminuição da poluição em rios e mares pode ajudar a preservar a *água* do *nosso planeta* sendo que hoje menos de 1% da *água* do mundo é adequado ao consumo.”, o termo destacado retoma a palavra terra na L1, ou seja, o autor empregou um hiperônimo para retomar o referente, conforme Koch (2003).

Pode-se perceber que o texto do A7 se apresenta sem profundidade, não apropriado ao 9º ano do ensino fundamental, haja vista que o mesmo desconhece outras formas de recuperar os referentes, sejam eles vocábulos ou expressões. Assim, conclui-se que a repetição é um dos recursos mais empregado pelo sujeito, fato que gera uma ruptura com relação à continuidade do texto, não havendo o encadeamento das ideias do autor. Infere-se, então que há, em cada parágrafo, ideias desconexas, soltas que não atendem aos critérios de textualidade do que se considera texto, segundo Marcuschi (2008).

O A7 emprega a repetição que é comum na oralidade, uma vez que existe o cuidado de focalizar o referente para que o ouvinte, durante o diálogo, não se desligue da conversação e recupere facilmente o conteúdo abordado pelo interlocutor, assim

se entende que tal procedimento não tem a mesma validação na escrita porque não atende as normas da Gramática Normativa.

A8 - T1

O Aniversário

1 Um certo dia uma menina que andava pelo quintal da sua casa estava sozinha e aflita pois estava muito ansiosa pro tão esperado dia de seu aniversário. Ela estava muito feliz pois iria completar seus 15 anos, ela ia dançar com o garoto que ela gostava muito, e além disso ela estava mais ansiosa pois iria usar o vestido que seus pais tinham lhe dado.

6 Era para ser o dia mais feliz de sua vida, mas estava dando tudo errado, o vestido se rasgou, o bolo desmanchou e o garoto tinha quebrado a perna. A menina só chorava, e seus pais não sabiam o que fazer, apenas viam o sonho de sua filha desabar. A festa aconteceu, porém ainda ocorreriam coisas terríveis.

10 Durante a festa sua mãe estava se sentindo mal e desmaiou, no mesmo momento chamaram o médico da família. O médico disse que minha mãe estava com câncer em estágio terminal. O médico me acalmou dizendo que tinha tratamento e que ia ficar tudo bem. Meu coração batia muito forte eu só chorava mais quando eu dei o último suspiro eu acordei de um terrível pesadelo.

15 Quando eu acordei minha mãe estava preparando a minha festa, quando chegou a hora da festa o garoto estava me esperando para dançar, eu fiquei tão feliz a minha família estava toda presente ganhei vários presentes o mais especial foi o do meu pai eles me deram um porta-retrato com uma foto minha e de toda a minha família isso me fez lembrar da minha infância nos momentos mais felizes com minha família.

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|---------------------------|---|--|
| 01, 02, 03, 04 05 e 07 | “ela”(4x)/”lhe”/”sua”/”esta va” (elipse)/”a menina”/”que” | Retoma-se a expressão “uma menina” |
| 03, 07 e 16 | “o garoto”(2x)/”que” | Retoma-se o referente “o garoto”. |
| 04 | “que” | Retoma-se o referente “vestido” |
| 10, 11 e 15 | “minha mãe”/ | Retoma-se o referente “mãe” |
| 03 e 18 | “seus pais” | Retoma-se o referente “pais” |
| 11 e 12 | “o médico” | Retoma-se a expressão “o médico” |
| 17, 18, 19 e 20 | “toda a minha família”/”minha família” | Retoma-se a expressão “minha família” |

| | | |
|-------------|--------|--|
| 11, 12 e 13 | "tudo" | Retoma-se o fragmento oracional "O médico disse que minha mãe estava com câncer em estágio terminal.." |
|-------------|--------|--|

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A8 – T1 inicia o texto com o título *O aniversário*, fato que comprova certa proximidade entre o narrador e as personagens, porém, nota-se que, nos dois primeiros parágrafos e início do terceiro, tem-se o foco narrativo na terceira pessoa do singular e, a seguir a autora muda para a primeira pessoa do singular, conforme o trecho "Durante a festa *sua mãe* estava[...]. O médico disse que *minha mãe* estava...", a compreensão desses parágrafos dentro de um diálogo seria coerente, mas o A8 não fornece indícios para uma conversação com personagens do conto. No último parágrafo constata-se que houve uma inadequação quanto ao foco narrativo do texto.

O autor do texto introduz o referente *uma menina* retomando-a por meio do pronome pessoal (*ela*), pronome oblíquo (*lhe*), pronomes possessivos (*seus e sua*), elipse – apagamento do referente – e do lexema idêntico ao termo antecedente, sem mudança de determinante, conforme Koch (2003). Percebe-se também a presença do pronome relativo *que* para retomar referentes no texto, como "(...) e além disso ela estava mais ansiosa pois iria usar o vestido *que* seus pais tinham *lhe* dado (...)". Assim, pode-se afirmar que o autor do texto emprega de forma adequada os elementos coesivos referenciais, porém outros fatores não corroboram a construção do sentido de um texto, os quais não foram empregados adequadamente.

A8 – T2

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">Sustentabilidade é necessário</p> <p>1 Ser sustentável é ser consciente. "Ser sustentável hoje, provavelmente é viabilizar o negócio desde que não impacte em maior custos, tecnologia mais caras. O que todos precisam entender é que há urgência em equilibrar a balança do tripé da sustentabilidade a economia não deve pesar mais que o social e o ambiental. Caso isso ocorra, a natureza cobrará o seu preço."</p> <p>6 A sustentabilidade é uma das formas que temos de economizar, na minha opinião o consumo desnecessário de produtos afeta muito a sustentabilidade, pois quanto mais nós consumimos sem necessidades acabamos jogando fora tudo, ou seja, tudo vira lixo e esses lixos vão afetando o planeta.</p> <p>10 É por isso que não devemos consumir sem necessidade vamos ter bom senso, vamos consumir só o necessário. Daqui uns tempos todo o lixo que consumimos vai aumentar e não vai ter lugar para botá-los pois daqui a um tempo isso pode afetar as gerações futuras.</p> |
|--|

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|---|---|
| 04, 06 e 07 | “sustentabilidade” (3x) | Retoma-se a palavra “sustentabilidade” |
| 06 | “que” | Retoma-se a expressão “uma das formas” |
| 09, 11 e 12 | “esses “lixos”/“lixo”/“tudo”/“los”/“que” | Retoma-se o referente “lixo” |
| 11 e 12 | “isso” | Retoma-se o fragmento oracional “Daqui uns tempos todo o lixo que consumimos vai aumentar(...)” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A8 – T2 introduz no título o referente *sustentabilidade* que consiste no tema do artigo de opinião produzido, retoma-o três vezes com lexema idêntico sem mudança de determinante. O autor insere no texto o referente *lixo* e retoma-o por meio da expressão *esses lixos*, com mudança de determinante, *esses*. No último parágrafo, L12, o pronome demonstrativo *isso* retoma o fragmento oracional “Daqui uns tempos todo o lixo que consumimos vai aumentar e não vai ter lugar para botá-los...”, de acordo com Koch (2003). O pronome pessoal oblíquo *los* e o pronome relativo *que* retomam a palavra *lixo* no texto.

O texto apesar de não trazer argumentos – elementos próprios do artigo de opinião - para sustentar a tese defendida pelo autor, apresenta elementos coesivos, anáfora referencial que permite a compreensão global do texto.

A9 – T1

Festa de aniversário

1 Um certo dia um menino de 12 anos embaixo de uma árvore e de repente ele se lembrou do aniversário de 8 anos, e esse aniversário para ele foi inesquecível, e nesse aniversário ele ganhou um presente que ele desejava.

4 Antes de acontecer o aniversário dele, a mãe dele estava providenciando os decorativos e entregando convites, mas ela entregou um convite escondido escondido do menino para uma pessoa que o menino gostava muito que ele não via essa pessoa há 1 ano.

8 No dia do aniversário ele estava muito ansioso, por que ele queria que alguém dos convidados chegando na festa, desse o presente que ele sempre quis, uma bicicleta bem equipada, todos os convidados estavam chegando, mas nenhum dos convidados estavam com o presente com a forma, de convidados só faltava um que ele não sabia, ele acabava de chegar, ele era o tio do menino que não via à 1 ano, e o menino se emocionou só de ver ele e o menino correu para abraça-lo, e depois do abraço os dois foram juntos para pegar o presente no carro, e quando ele abriu, era a bicicleta que ele desejava e ele ficou feliz o ano todo andando de bicicleta.

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|-------------------------|---|---|
| 01, 02, 03, 04 e 12 | “ele” (4x)/ “dele”/”que” | Retoma-se a expressão “um menino” |
| 02, 03, 04, 08, 09 | “esse aniversário”/”nesse aniversário”/”festa” | Retoma-se o referente “aniversário” |
| 04 e 05 | “ela” | Retoma-se o referente “a mãe” |
| 06 | “essa pessoa”/”que” | Retoma-se o referente “uma pessoa” |
| 03, 09, 10, 11, 14 e 15 | “que” “uma bicicleta bem equipada/a bicicleta/de bicicleta”/”que”(2x) | Retoma-se o referente “um presente” |
| 12 e 13 | “ele”(2x)/”lo” | Retoma-se a expressão “o tio” |
| 14 | “os dois” | Retomam-se os referentes “o menino e o tio” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A9 no T1, apesar de empregar os elementos coesivos referenciais, repete de forma excessiva, o pronome pessoal *ele* que retoma a expressão *um menino*, fato que gera uma ruptura na construção dos períodos e fragmenta o texto. O autor retoma o referente *o presente* por meio do anafórico *uma bicicleta bem equipada* e do pronome relativo *que*.

Na oração “*ele* acabava de chegar, *ele* era o tio do menino [...]”, o pronome *ele* muda a referência, já não se trata mais do *menino*, mas do *tio* que fora convidado, o pronome pessoal oblíquo *lo* retoma também a palavra *tio*. Aparece no texto também o anafórico *os dois*, numeral cardinal que retoma os referentes *menino* e *tio*.

Percebe-se no T1 do A9 a presença marcante da oralidade no que diz respeito ao emprego do pronome *ele*, na preocupação do autor em enfatizar a personagem principal da narrativa por meio do pronome *ele*, assim como os outros referentes.

A9 – T2

| Prática sustentável | |
|---------------------|---|
| 1 | A prática sustentável deveria ser adotada no mundo inteiro, assim garantimos um futuro melhor para as gerações futuras. Com a prática sustentável é possível economizar água e luz, e diminuir a poluição do planeta. |
| 5 | Com a diminuição da poluição, o ar melhora e o homem tem menos dificuldade de respirar e tem menos doenças respiratórias. Com essas ações o mundo melhora junto com o meio ambiente e todos são beneficiados com isso. |
| 9 | Para isso o governo devia promover eventos informativos e as escolas passar trabalhos para os alunos sobre prática sustentável. |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|----------------|-----------------------|---|
| 01, 03 e 10 | “prática sustentável” | Retoma-se a expressão “prática sustentável” |
| 01 a 04 | “do planeta” | Retoma-se o referente “o mundo.” |
| 07 | “todos” | Retoma-se o referente “o homem” |
| 07 e 08 | “essas ações”/”isso” | Retoma-se o referente “prática sustentável” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A9 – T2 insere no texto, primeiro parágrafo, o referente *prática sustentável* e retoma-o na L3, repetindo-o sem acréscimos. Na segunda ocorrência, L1 apresenta o referente *mundo* que é retomado pelo vocábulo *planeta*, que pode ser classificado como um hipônimo, conforme Koch (2003).

O autor do texto apresenta na L5 o referente *o homem* (que significa no contexto *ser humano*) e na L7 retoma-o por meio do pronome indefinido *todos* (que significa no contexto *seres humanos*). Não há, porém, clareza quanto à referência na ocorrência anafórica *essas ações*, uma vez o leitor terá dificuldades para recuperar o referente que, provavelmente, é *prática sustentável*.

Para concluir o texto, A9 emprega o pronome substantivo *isso* L8 para retomar a expressão referencial *prática sustentável*, porém, percebe-se que as retomadas anafóricas em que apresenta os demonstrativos *essas* e *isso* não estão colocadas de forma adequada que favoreça a coerência textual.

A10 – T1

O aniversário surpresa

1 Em um dia quente de primavera, uma menina estava sentada de baixo de uma árvore. Ela estava triste por que a muito tempo não lembravam do aniverssario dela, seus amigos estavam planejando fazer uma festa surpresa para ela.

4 Era o dia de aniverssario dela, e seus amigos estavam fasendo toda a festa. Seus amigos pediram para a amiga mais nova, distrair ela até a hora da festa. A tarde a amiga dela mais nova chamou ela para ir a pastelaria.

7 A festa sera realizada na casa dela. Tudo estava saindo bem quando ela não estava se sentindo bem e queria voltar para casa, a festa iria por águabaixo se amiga mais nova tivesse convenssido ela a ficar mais um pouco na pastelaria.

10 Já estava anoitecendo quando ela e a amiga mais nova chegaram a casa e escultaram um grito dizendo surpresa! Depois disso ela ficou muito feliz por que ela se lembra da ultima festa que ela fez aos 15 anos. Algumas horas depois todos os amigos foram para suas casas e tudo acabou com um final feliz.

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|---|--|--------------------------------------|
| 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11 e 12 | “ela”(10x) / “dela”(2x) / “seus”(3x) | Retoma-se a expressão “uma menina” |
| 07 | “dela” | ? |
| 03, 04 e 13 | “todos os amigos” | Retoma-se o referente “amigos” |
| 05, 06, 09 e 10 | “amiga mais nova” | Retoma-se o termo “amiga mais nova”. |
| 02, 03, 04, 05, 07 e 08 | “festa surpresa” / “aniversário” / “toda a festa” / “da festa” / “a festa” / | Retoma-se o referente “aniversário” |
| 06 e 09 | “na pastelaria” | Retoma-se o referente “a pastelaria” |
| 12 e 13 | “tudo” / “que” | Retoma-se o referente “festa” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A10 – T1 ao produzir o conto *O aniversário surpresa*, inicia o texto com o emprego de um artigo definido, fato que mostra que há uma certa proximidade entre as personagens da narrativa e o autor. O autor introduz o referente *uma menina* que é retomado dez vezes no texto por meio do pronome de terceira pessoa (ela) que corresponde à remissão anafórica do termo, porém o autor comete a inadequação de repetir em excesso o pronome. Esse referente foi retomado no texto também pelas formas *dela* e *seus*.

Na L7 há o elemento anafórico *dela* que pode remeter a dois elementos: o primeiro *uma menina* e o segundo *a amiga*, conforme pode se conferir em “A festa será realizada na casa dela”. O autor não deixa claro quem é o referente neste caso, fato que gera ambiguidade em todo o período do terceiro parágrafo do texto.

O referente *amigo* é retomado por meio da repetição da mesma palavra com a mudança de determinante, conforme Koch (2003), verifica-se no trecho da L12 “[...] depois *todos os amigos* foram para suas casas [...]”. O autor do texto retoma o referente *aniversário* por meio das expressões *festa surpresa*, *aniversário*, *toda a festa*, *da festa* e *a festa*. Há a presença também do pronome relativo *que* é empregado para retomar a palavra *festa* no texto, como se observa no período “Depois disso ela ficou muito feliz por que ela se lembra da ultima festa *que* ela fez aos 15 anos.”.

Outro referente introduzido no texto corresponde ao termo *a pastelaria* que aparece com o artigo definido. O processo de retomada ocorre por meio da repetição da palavra, mas com a intenção de deixar claro que se trata da referência de lugar em que as personagens se encontram, *na pastelaria*.

Percebe-se a imaturidade do autor quanto às repetições em excesso ocorridas no texto, principalmente, do pronome pessoal de terceira pessoa (ela), fato que comprova a proximidade da oralidade com a escrita, uma vez que o autor não emprega outros elementos coesivos referenciais para dar continuidade à narrativa e evitar repetições desnecessárias.

A10 – T2

O problema do aquecimento global

1 Atualmente, o mundo sofre muito com aquecimento global. Isso ocorre porque o homem está desmatando a natureza e construindo indústrias.

A fumaça ou o gás poluído que sai dela prejudica muito as pessoas, principalmente o planeta que sofre com o imenso calor e risco de queimadas nas áreas florestadas.

6 Recentemente o IBGE mostrou dados que confirmam que o mundo sofre com o calor e por isso, praticas sustentaveis são usadas em alguns países para evitar esse tipo de problema.

9 Para evitar esse tipo de problema precisamos fiscalizar as fabricas e principalmente preservar a natureza e assim mantermos um mundo melhor para que gerações futuras possam ter consciência e evitar esse problema que é mundial.

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

| Linha do texto | Anáfora identificada | Relação anafórica referencial |
|------------------|---|---|
| 01, 04 e 06 e 10 | “o planeta”/“um mundo” | Retoma-se a expressão “o mundo” |
| 01, 07, 08 e 09 | “isso”/ “esse tipo de problema”/“esse problema” | Retoma-se o referente “aquecimento global” |
| 02, 03 e 09 | “dela”/“fábricas” | Retoma-se o referente “indústrias” |
| 03 | “que” | Retoma-se a expressão “a fumaça ou o gás poluído” |
| 06 | “que” | Retoma-se o referente “dados” |

Fonte: Adaptado de Fontana (2014).

O A10 – T2 emprega de forma inadequada a palavra *dela*, uma vez que o referente se trata da palavra *indústrias*, no plural, portanto não há concordância entre esses elementos. O autor do texto escreve sobre as consequências do calor provocado pelo *aquecimento global* que afeta o *planeta* e, principalmente, *as pessoas*. Assim, retoma a expressão *o mundo* – hiperônimo - por meio do termo *o planeta* – hipônimo - conforme Koch (2003).

O referente *o mundo* que aparece no início do texto “Atualmente o mundo sofre muito com o aquecimento global...”, não é o mesmo que o autor coloca no último parágrafo, L10 e L11, “[...] e assim mantermos *um mundo* melhor...”, por causa do

emprego do artigo indefinido. Entende-se que o autor não quer o mundo atual “que sofre”, mas um mundo melhor.

No segundo parágrafo do texto, L3 tem-se a oração “A fumaça ou o gás poluído *que* sai[...]” e na L6, “Recentemente o IBGE mostrou dados *que*[...]” o autor empregou o pronome relativo *que* em ambas para retomar o referente *a fumaça ou o gás poluído* na primeira e, *dados* na segunda.

A expressão *esse tipo de problema* apresenta-se no final do penúltimo parágrafo L7, na L9 e L11, ou seja, são repetidas para evitar que o termo *aquecimento global* apareça várias vezes no texto. A estratégia utilizada pelo autor de encapsular uma informação por meio da expressão *esse tipo de problema* não evitou a repetição que traz uma ruptura da continuidade do texto, além de conter informações insuficientes para a produção global do sentido do texto.

5.2 Análise Quantitativa dos Dados

Diante dessas análises, verificou-se a quantidade de ocorrências dessas categorias nos dois textos produzidos por cada participante, expostas no quadro a seguir.

Quadro 5: Categorias analisadas nas produções do T1 e do T2

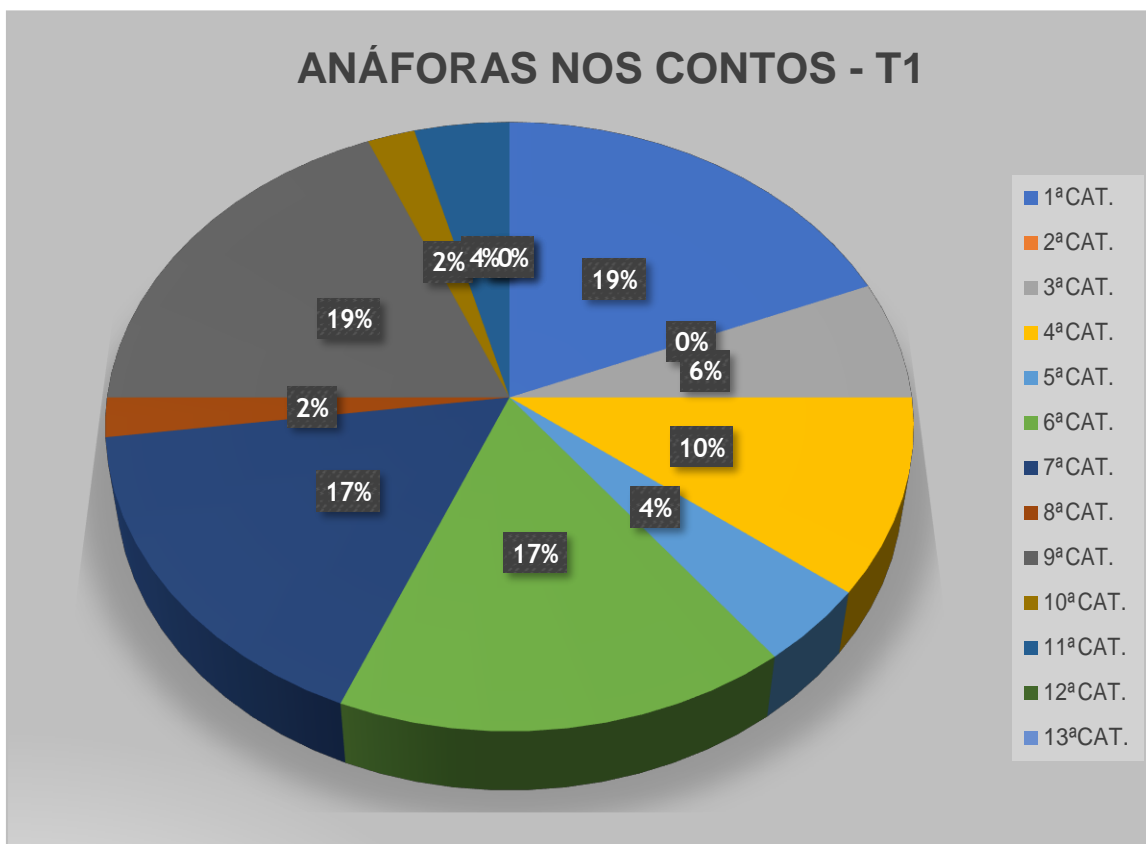
| OCORRÊNCIAS ANAFÓRICAS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA | Nº de participantes | |
|---|---------------------|----|
| | T1 | T2 |
| 1 Utiliza(m) o fenômeno da anáfora por meio de pronomes pessoais quando há um único referente no texto. | 9 | 3 |
| 2 Utiliza(m) de forma correta a anáfora na presença de mais de um grupo nominal que possa ser o elemento de referência, por preencher as condições de concordância do pronome e as indicações referenciais das predicções feitas sobre cada elemento. | 0 | 0 |
| 3 Utiliza(m) a elipse. | 3 | 0 |
| 4 Emprega(m) os pronomes demonstrativos: este, esse, aquele, tal, o mesmo. | 5 | 5 |

| | | |
|--|---|---|
| 5 Utiliza(m) os pronomes demonstrativos: isto, isso, aquilo e o, para remeter, de modo geral, a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior. | 2 | 5 |
| 6 Emprega(m) os pronomes possessivos: (o) meu, (o) teu, (o) seu, (o) nosso, (o) vosso, (o) dele para retomar referentes no texto. | 8 | 5 |
| 7 Emprega(m) os pronomes indefinidos: tudo, todos, nenhum, vários, cada um, cada qual, anaforicamente. | 8 | 4 |
| 8 Emprega(m) os pronomes interrogativos: quê? qual? quanto?, anaforicamente, de forma inadequada. | 0 | 0 |
| 9 Utiliza(m) os pronomes relativos que, o qual, quem de forma correta, atingindo o objetivo de retomar objetos no cotexto. | 9 | 6 |
| 10 Utiliza(m) os numerais cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários para retomar referentes no texto. | 1 | 0 |
| 11 Utiliza(m) os advérbios pronominais para remeter um referente no cotexto. | 2 | 0 |
| 12 Utiliza(m) os advérbios pronominais (formas remissivas dêiticas que atuam anaforicamente) para remeter um referente no cotexto. | 0 | 0 |
| 13 Utiliza(m) formas remissivas verbais (formas remissivas que costumam vir, nos textos, acompanhadas de uma forma nominal), fazer, acompanhado de formas pronominais, como: <i>o mesmo, o, isto, assim e outras</i> . | 0 | 0 |

Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Para uma melhor visualização dos resultados obtidos neste estudo, elaboraram-se dois gráficos. O primeiro está relacionado às ocorrências anafóricas na produção escrita dos contos analisados e o segundo, dos artigos de opinião, ambos escritos durante duas oficinas de produção textual. Assim, observam-se as categorias analisadas e o percentual que elas representam em cada um dos gêneros escritos pelos participantes. Em outros termos, o todo da figura representa o gênero produzido e, as partes em que ela está dividida representam as anáforas empregadas nas duas produções.

Gráfico 2



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

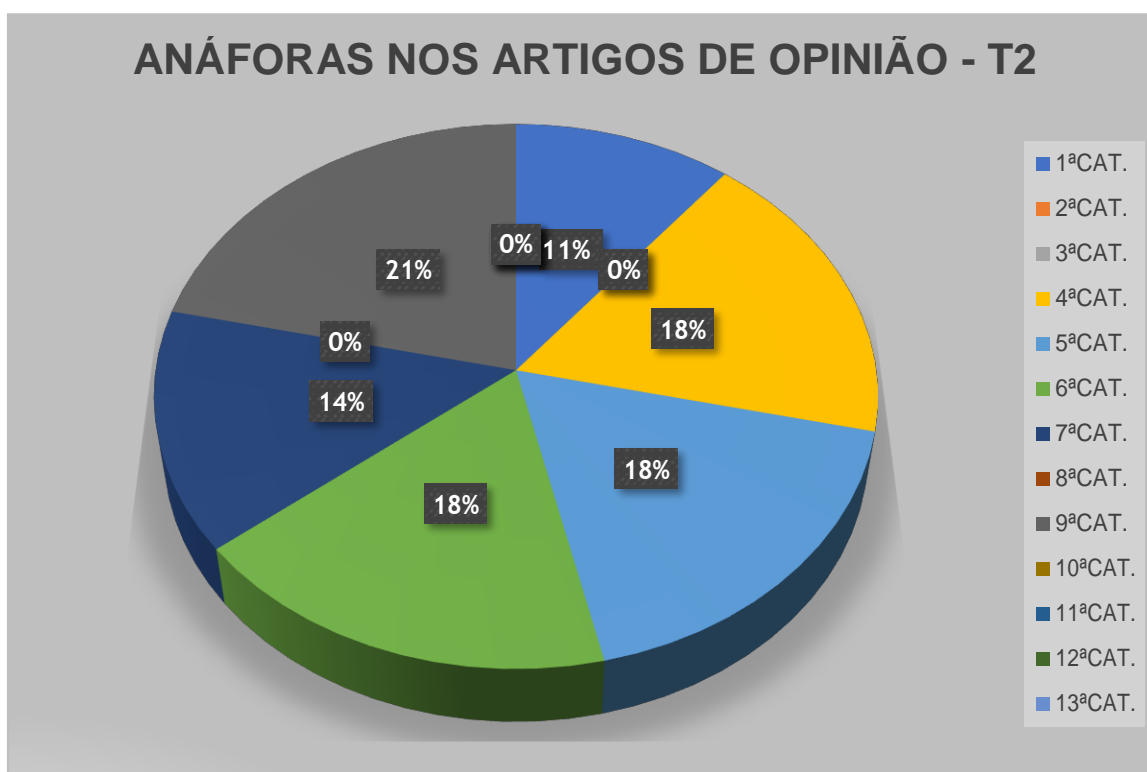
O gráfico 2 representa estatisticamente o resultado das análises das treze categorias arroladas na metodologia deste trabalho nas produções textuais dos dez participantes deste estudo, mais especificamente, dos dez contos escritos.

Conforme o gráfico 2, percebe-se que os elementos anafóricos mais empregados nas narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa foram:

- a) 1ªCat. Os pronomes pessoais de terceira pessoa *ele*, *ela* quando há um único referente, totalizaram 19% do emprego dessa categoria em relação às demais presentes neste estudo.
- b) 6ªCat. Os pronomes possessivos *meu*, *seu*, *nosso* e *dele* obtiveram 17% do total em relação às outras categorias analisadas.
- c) 7ªCat. Os pronomes indefinidos *tudo* e *todos* apareceram na mesma proporção que os possessivos da 6ª categoria, ou seja, totalizando 17%.
- d) 9ªCat. O pronome relativo *que* foi empregado na mesma proporção que os pronomes pessoais representados na primeira categoria, 19%.

Constatou-se também que os participantes deste estudo empregaram as categorias 03, 04, 05, 08, 10 e 11 em menor quantidade, já as categorias 02, 12 e 13 não foram identificadas nas produções.

Gráfico 3



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

O gráfico 3 representa estatisticamente o resultado das análises das treze categorias arroladas na metodologia deste trabalho nas produções textuais dos participantes deste estudo, mais especificamente, no artigo de opinião.

Conforme o gráfico 3, observou-se que os elementos anafóricos mais empregados nos textos do tipo argumentativo produzidos pelos participantes da pesquisa foram:

- a) 4ªCat. Os pronomes demonstrativos *esse*, *aquela*, totalizaram 18% do emprego dessa categoria em relação às demais presentes neste estudo.
- b) 5ªCat. Os pronomes demonstrativos *isso*, *aquilo* para retomar fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior, assim, obtiveram 18% do total em relação às outras categorias analisadas.

- c) 6ªCat. Os pronomes possessivos *meu, seu, nosso e dele* para retomar referentes no texto obtiveram 18% do total em relação às outras categorias analisadas.
- d) 9ªCat. O pronome relativo *que* foi empregado pela maioria dos participantes, totalizando 21%.

Constatou-se também que os participantes deste estudo empregaram as categorias 01 e 07 em menor quantidade, já as categorias 02, 03, 08, 10, 11, 12 e 13 não foram identificadas nas produções.

Dessa forma, com os resultados das análises, observam-se de modo geral, as motivações para o emprego inadequado como o excesso de substituições³ pelos pronomes de terceira pessoa *ele/ela* e o relativo *que*, assim como a limitação quanto ao emprego de diferentes pronomes. Outro ponto analisado consiste nas inúmeras repetições⁴ de palavras e expressões nos textos.

5.3 Motivações para a Produtividade das Inadequações Anafóricas

Diante dos resultados obtidos nas análises realizadas nas produções textuais dos participantes deste estudo, identificou-se cinco motivações que interferiram de forma expressiva no processo de escrita desses aprendizes, principalmente, em relação ao emprego dos mecanismos coesivos referenciais. Observe-as no quadro a seguir.

Quadro 6: Motivações para a produtividade das inadequações na escrita quanto ao emprego das anáforas

| Motivações para a produtividade das inadequações encontradas |
|--|
| M1 Aversão às aulas de produção textual |
| M2 Conhecimento insuficiente do emprego dos pronomes |
| M3 Acredita(m) que não sabe(m) escrever. |
| M4 Não revisa(m) e nem reescreve(m) os textos produzidos na escola. |
| M5 Emprega(m) a linguagem coloquial na escrita (marcas da oralidade) |

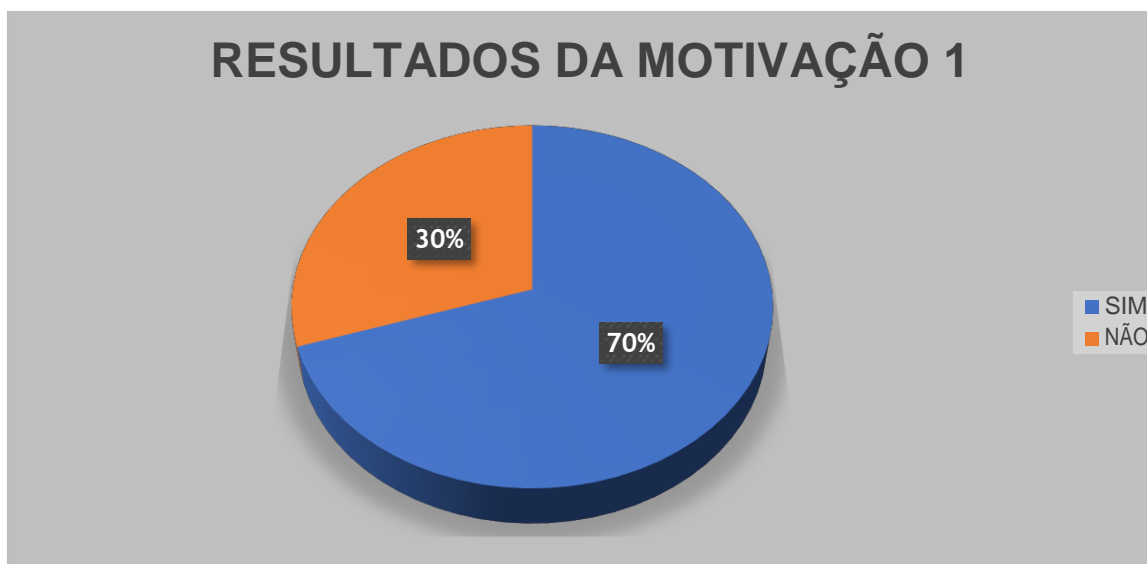
Fonte: Pesquisa direta, 2018.

³ Segundo Antunes (2005, p. 60 e 61) "(...) esse procedimento inclui a substituição de um termo por um pronome, por um advérbio, por um sinônimo, por um hiperônimo (ou nome genérico) ou por uma descrição que, contextualmente, pareça relevante, (...)".

⁴ Para Antunes (2005, p. 60) "Pelo procedimento da repetição, recorreremos à estratégia de voltar a um segmento anterior do texto, mantendo algum elemento da forma ou do conteúdo".

Confirma-se, então, que essas inadequações estão estritamente ligadas às motivações que podem ser visualizadas nos gráficos a seguir.

Gráfico 4



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Diante do resultado do gráfico 4, percebe-se que 70% dos dez participantes entrevistados não se sentem motivados a participar das aulas de Produção Textual porque consideram o processo de escrita muito complexo. Assim, na concepção da maioria deles, essas aulas são desnecessárias.

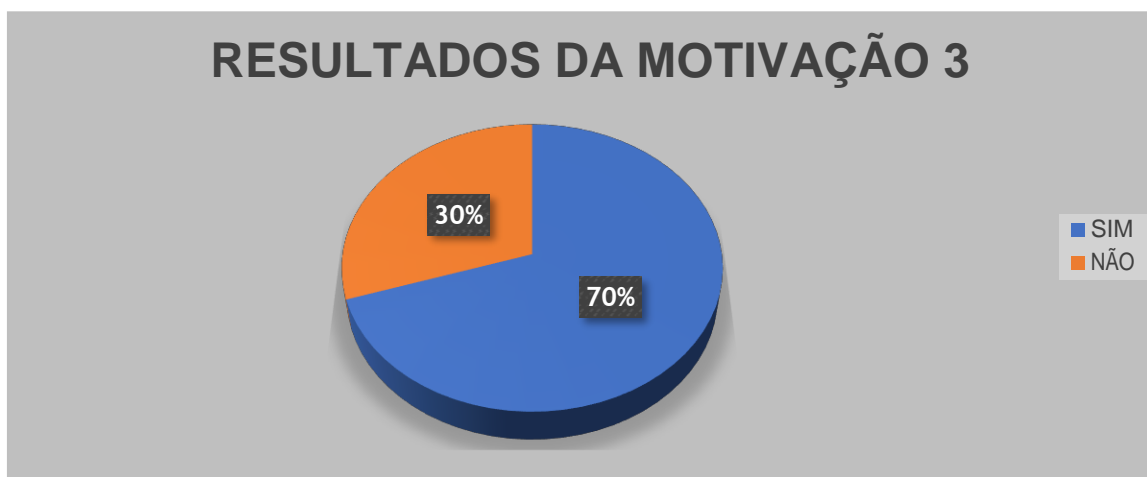
Gráfico 5



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

De acordo com o gráfico 5, a metade dos participantes deste estudo desconhece a relevante função dos pronomes que são responsáveis, por excelência, pela coesão referencial. Percebeu-se que a maioria utilizou essa classe gramatical informalmente, isto é, não considerou as regras de colocação pronominal na escrita.

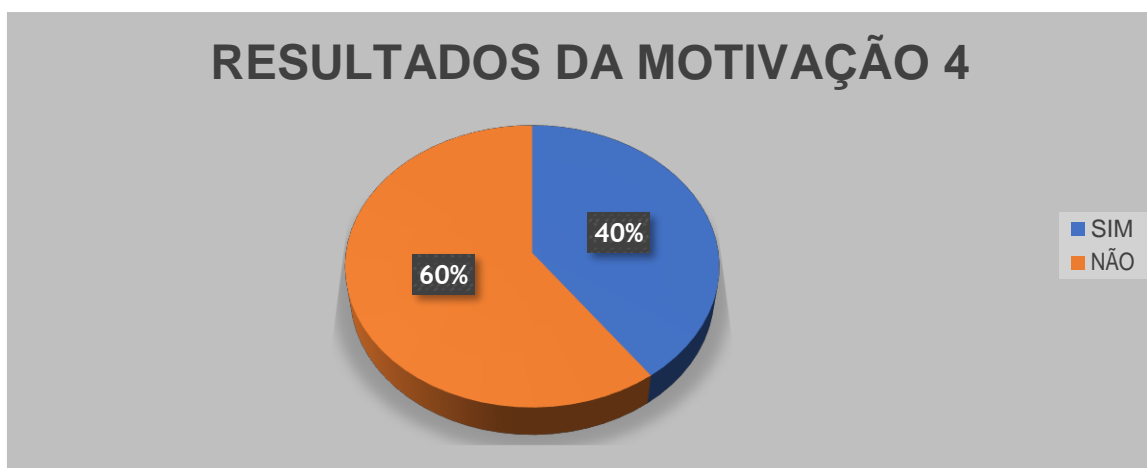
Gráfico 6



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

Diante desse resultado, o gráfico 6, mostra que 70% dos participantes deste estudo apresentam dificuldades para escrever porque não acreditam que podem desenvolver bons textos e, por isso demonstram interesse mínimo no processo da produção escrita. Com base nesse resultado, verificou-se também que atrelada à essa crença existem outros fatores que interferem no desenvolvimento da escrita no contexto escolar.

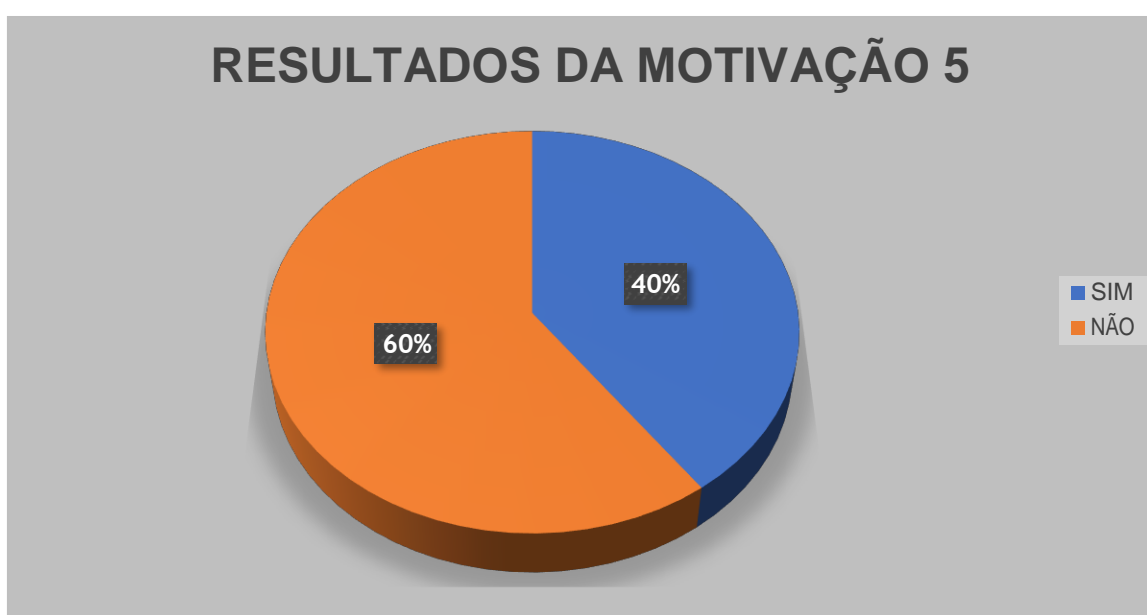
Gráfico 7



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

No gráfico 7, verifica-se que apenas 40% dos participantes envolvidos neste trabalho revisam e reescrevem seus textos. A partir disso, pode-se concluir que a maioria não realiza a atividade de reler o texto que produziu, uma vez que esse procedimento permite que o autor possa identificar inadequações e corrigi-las durante o processo da escrita e, assim evitar repetições por meio de substituições adequadas, por exemplo.

Gráfico 8



Fonte: Pesquisa direta, 2018.

No gráfico 8, verificou-se que apenas 40% dos participantes têm a preocupação de escolher as palavras que empregam na produção escrita, isto é, procuram palavras e expressões mais adequadas às exigências do processo. Assim, 60% dos participantes demonstraram escrever conforme a fala e, empregam a linguagem informal.

Diante desses resultados, entende-se ao confrontar as produções escritas dos participantes com as respostas dadas nas entrevistas, que todas essas motivações identificadas têm uma influência significativa na produção textual realizada no âmbito escolar, portanto que interferem na coesão referencial dos textos.

5.4 Proposta de Intervenção

Com o intuito de tentar subsidiar o trabalho do professor em sala de aula durante o processo de ensino da escrita de textos e, em face aos resultados obtidos nas análises desta pesquisa, elaboraram-se quatro sequências didáticas baseadas na proposta de Dolz; Schneuwly (2004), que possibilitarão um estudo mais detalhado dos gêneros estudados. Entende-se que essas SD permitirão uma visão global de textos, principalmente, relacionada à coesão referencial anafórica, assim tais atividades⁵ poderão dar suporte às produções dos aprendizes.

Segundo Dolz; Schneuwly (2004, p.97), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, as atividades produzidas têm o intuito de favorecer mudanças e, conseqüentemente, o domínio dos alunos aos gêneros textuais nas diversas situações de comunicação.

A sequência didática proposta por Dolz; Schneuwly (2004) apresenta uma estrutura básica constituída pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final.

A primeira etapa denominada *apresentação da situação* consiste na exposição do aluno ao projeto de produção de um gênero textual. Nessa etapa os alunos têm a oportunidade de reconhecer a importância dos conteúdos que devem ser trabalhados. A segunda etapa, *A primeira produção* é o momento em que os alunos são submetidos a uma produção oral ou escrita, conforme o gênero trabalhado. Nesta etapa, os professores têm a oportunidade de verificar se os alunos compreenderam a situação de comunicação e identificar as dificuldades linguísticas relacionadas ao gênero que serão úteis na produção da sequência didática.

Os módulos são elaborados de acordo com o resultado obtido na *primeira produção*. Assim, cada módulo deve contemplar problemas específicos relacionados ao gênero estudado. Na produção final, espera-se que os alunos consigam produzir texto em que demonstrem o domínio dos conteúdos desenvolvidos na sequência didática.

⁵ As atividades foram retiradas com adaptações de: MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, L. M. **Para viver juntos:** português, 9º ano - ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens, 9º ano.** – 9 ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

Assim, entende-se que sequência didática é uma ferramenta muito importante para auxiliar o trabalho do professor de Língua Portuguesa, uma vez que consiste em uma estratégia de ensino-aprendizagem em que o docente planeja e elabora detalhadamente as atividades de forma sistemática e organizada o estudo profundo de um gênero textual oral ou escrito.

Tema: O estudo das relações anafóricas, referência pronominal, no gênero textual conto

Objetivo geral: Desenvolver habilidades de escrita a partir da aplicação de uma Sequência Didática elaborada em torno do gênero textual conto e com ênfase no mecanismo de coesão referencial, anáfora.

Objetivos específicos:

- 1) Ler e produzir um conto;
- 2) Trabalhar o emprego dos pronomes no texto;
- 3) Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto⁶;
- 4) Revisar e reescrever os textos produzidos.

Tempo estimado para o desenvolvimento desta SD: 10 aulas com duração de 50 minutos cada.

1º MOMENTO – Apresentação da situação

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- ❖ Levantamento de hipóteses com registro das ideias enumeradas pelos alunos a partir do título do texto “Felicidade clandestina”.
- ❖ Apresentação da vida e obra da escritora Clarice Lispector;
- ❖ Leitura expressiva do conto pelo professor.

CONVERSA COM A TURMA

⁶ Conforme a Matriz de Referência do SAEB (2001) – D2.

I Quais são suas expectativas quanto ao texto tendo como base o título “Felicidade Clandestina”?

// De acordo com seus conhecimentos, o que significa a palavra *clandestina*?

III Na sua opinião, o título do texto é atrativo? Justifique sua resposta.

IV Leitura do resumo sobre a vida e obra de Clarice Lispector.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO PELO PROFESSOR

2º MOMENTO – Produção inicial

- ❖ Escreva um parágrafo expressando a sua opinião acerca da temática, amor impossível, abordada no gênero textual lido. A seguir identifique as repetições ou substituições que você empregou para retomar palavras, expressões ou fragmentos oracionais.

MÓDULO 1 (EXERCÍCIOS ORAIS)

- ❖ Discussão, confronto de ideias sobre o texto lido;
- ❖ Compreensão do texto por meio de questionamentos.

- 1) Quem é o narrador do conto Felicidade Clandestina? Justifique sua resposta com um trecho do texto.
- 2) Descreva física e psicologicamente as personagens da narrativa.
- 3) Identifique no texto o enredo, conflito e a solução.
- 4) Formem 02 grandes grupos e resolvam o desafio: que grupo dramatizará o texto com melhor entonação?

MÓDULO 2 (EXERCÍCIOS ORAIS E ESCRITOS)

- 1) Quem é o autor desse texto?

2) Na sua opinião, qual a finalidade desse gênero?

3) Qual o público leitor alvo desse gênero?

4) Que linguagem foi empregada no texto lido?

() formal

() informal

5) Comprove sua resposta anterior com um trecho do texto.

6) Qual a estrutura desse gênero textual?

7) O gênero textual estudado é

(A) um conto. (C) um artigo de opinião.

(B) uma notícia. (D) um anúncio publicitário.

8) Justifique a sua escolha.

9) Socialização dos exercícios.

MÓDULO 3 (EXERCÍCIOS EM GRUPO)

1) No conto lido, existem palavras que são utilizadas para retomar personagens, objetos, expressões ou enunciados, evitando repetições desnecessárias. Identifique no texto duas palavras e relacione-as aos seus respectivos referentes.

2) Procure substituir as palavras identificadas, na questão anterior, por outras e releia o período. A seguir, escreva o que aconteceu com o sentido do parágrafo do texto em que ocorreu a substituição.

3) As palavras destacadas, na questão 1, são pronomes? Qual é a importância desta classe gramatical para a produção de um conto?

4) No conto lido, existem muitos pronomes pessoais? Comprove sua resposta por meio de exemplos.

5) Na sua opinião, o que aconteceria ao conto de Clarice Lispector se retirássemos todas as palavras que retomam personagens e outros objetos no texto?

6) Retire do texto trechos que exemplifiquem o emprego de pronomes e identifique os seus respectivos referentes.

a) Pronomes pessoais

b) Pronomes demonstrativos (este, esse, aquele, tal, o mesmo)

c) Pronomes demonstrativos: isto, isso, aquilo e o, que remete, de modo geral, a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto referido anteriormente.

d) Pronomes possessivos

e) Pronomes indefinidos

f) Pronomes relativos (que, o qual, quem)

7) A autora do conto *Felicidade clandestina* iniciou o texto por meio do pronome pessoal *ela que se refere* a quem no texto? Qual sua opinião sobre a atitude da autora?

8) No fragmento do texto lido, “Mas que talento tinha para a crueldade.”, podemos inferir o referente da oração por meio de qual palavra?

9) No trecho “Era *um livro grosso*, meu Deus, era *um livro* para se ficar vivendo com *ele*, comendo-o, dormindo-o.” As palavras destacadas retomam qual expressão no texto?

Avaliação dos seguintes critérios no texto:

- ❖ Verificar se a estrutura está adequada ao gênero conto;
- ❖ Averiguar se o texto está adequado ao conteúdo e ao propósito comunicativo do conto;
- ❖ Avaliar os mecanismos de coesão referencial utilizados para a produção da narrativa, principalmente, dos pronomes empregados;
- ❖ Certificar-se de que empregou referentes no texto e retomou-os de forma adequada, conforme a norma padrão da língua;
- ❖ Verificar se a linguagem está adequada ao público leitor do gênero.

Após a avaliação do seu texto, reescreva-o.

Tema: O estudo das relações anafóricas, referência pronominal, no gênero textual artigo de opinião

Objetivo geral: Desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir da aplicação de uma Sequência Didática elaborada em torno do gênero textual artigo de opinião e com ênfase no mecanismo de coesão referencial, anáfora.

Objetivos específicos:

- 1) Ler e produzir um artigo de opinião;
- 2) Trabalhar o emprego dos pronomes no texto;
- 3) Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto⁷;
- 4) Revisar e reescrever os textos produzidos.

Tempo estimado para o desenvolvimento desta SD: 10 aulas com duração de 50 minutos cada.

1º MOMENTO – Apresentação da situação

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

⁷ Conforme a Matriz de Referência do SAEB (2001) – D2.

- ❖ Distribuição de cópias do texto aos alunos da turma;
- ❖ Levantamento de hipóteses com registro das ideias enumeradas pelos alunos a partir do título do texto “É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário”.
- ❖ Apresentação da vida e obra do articulista Backer Ribeiro Fernandes;
- ❖ Leitura expressiva pelo professor do gênero textual “É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário”.

CONVERSA COM A TURMA

- 1) Quais são suas expectativas quanto ao texto tendo como base o título “É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário”?
- 2) De acordo com seus conhecimentos, o que significa a palavra *sustentabilidade*?
- 3) Na sua opinião, o título do texto é atrativo? Justifique sua resposta.
- 4) Leitura de resumo sobre a vida e obra do autor do artigo.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO PELO PROFESSOR

2º MOMENTO – Produção inicial

- ❖ Escreva um parágrafo expressando a sua opinião acerca da temática abordada no gênero textual lido. A seguir identifique as repetições ou substituições que você empregou para retomar palavras, expressões ou fragmentos oracionais.

MÓDULO 1 (EXERCÍCIOS ORAIS)

- ❖ Discussão, confronto de ideias sobre o texto lido;
- ❖ Compreensão do texto por meio de questionamentos.

- 1) Qual é a opinião defendida pelo autor no texto lido?

5) Qual a estrutura desse gênero textual?

6) O gênero textual estudado é

(A) um conto.

(B) uma notícia.

(C) um artigo de opinião.

(D) um anúncio publicitário.

7) Justifique a sua escolha na questão anterior.

8) Socialização dos exercícios.

MÓDULO 3 (EXERCÍCIOS EM GRUPO)

- 1) No artigo lido, existem palavras que são utilizadas para retomar pessoas, objetos, expressões ou enunciados, evitando repetições desnecessárias. Identifique no texto duas palavras e relacione-as aos seus referentes.

-
-
-
- 2) Procure substituir as palavras identificadas, na questão anterior, por outras e releia o período. A seguir, escreva o que aconteceu com o sentido do parágrafo do texto em que ocorreu a substituição.

-
-
-
- 3) As palavras destacadas, na questão 1, são pronomes? Qual é a importância desta classe gramatical para a produção de um artigo de opinião?

- 4) No artigo lido, existem pronomes pessoais? Comprove sua resposta por meio de exemplos.

- 5) Na sua opinião, o que aconteceria ao artigo “É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário” se retirássemos todas as palavras que retomam elementos, fragmentos oracionais e outros objetos no texto?

- 6) Retire do texto trechos que exemplifiquem o emprego de pronomes e identifique os seus respectivos referentes.

- a) Pronomes pessoais

- b) Pronomes demonstrativos (este, esse, aquele, tal, o mesmo)

- c) Pronomes demonstrativos: isto, isso, aquilo e o, que remete, de modo geral, a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto referido anteriormente.

d) Pronomes possessivos

e) Pronomes indefinidos

f) Pronomes relativos (que, o qual, quem)

7) Na oração “Como citou Rachel Carson em seu livro *Primavera silenciosa...*”, o pronome *seu* retoma qual termo do texto lido?

8) Pode-se concluir que no artigo lido a classe gramatical mais empregada para retomar pessoas, objetos, fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto no gênero, corresponde aos

(A) verbos.

(B) substantivos.

(C) pronomes.

(D) adjetivos.

9) Qual é a importância do emprego desses elementos coesivos para a construção do sentido global do texto?

Avaliação dos seguintes critérios no texto:

- ❖ Verificar se a estrutura está adequada ao gênero artigo de opinião;
- ❖ Averiguar se o texto está adequado ao conteúdo e propósito comunicativo do artigo de opinião.
- ❖ Identificar os mecanismos de coesão utilizados para a produção dos argumentos do artigo de opinião, principalmente, dos pronomes empregados;
- ❖ Certificar-se de que empregou referentes no texto e retomou-os de forma adequada, conforme a norma padrão da língua;
- ❖ Verificar se a linguagem está adequada ao público leitor do gênero.

Após a avaliação do seu texto, reescreva-o.

Tema: O estudo das relações anafóricas, referência pronominal, no texto narrativo

Objetivo geral: Desenvolver habilidades de escrita a partir da aplicação de uma Sequência Didática elaborada em torno do texto narrativo e com ênfase no mecanismo de coesão referencial, anáfora.

Objetivos específicos:

- 1) Ler e produzir um texto narrativo;
- 2) Trabalhar o emprego dos pronomes no texto;
- 3) Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto⁸;
- 4) Revisar e reescrever os textos produzidos.

Tempo estimado para o desenvolvimento desta SD: 10 aulas com duração de 50 minutos cada.

1º MOMENTO – Apresentação da situação

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- ❖ Levantamento de hipóteses com registro das ideias enumeradas pelos alunos a partir do título do texto “O verde”.
- ❖ Apresentação da vida e obra do escritor Inácio de Loyola Brandão;
- ❖ Leitura expressiva do conto pelo professor.

⁸ Conforme a Matriz de Referência do SAEB (2001) – D2.

CONVERSA COM A TURMA

I Quais são suas expectativas quanto ao texto tendo como base o título “O verde”?

II Na sua opinião, o título do texto é atrativo? Justifique sua resposta.

III Leitura do resumo sobre a vida e obra de Inácio Loyola Brandão.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO PELO PROFESSOR

O verde

Inácio de Loyola Brandão

Estranha é a cabeça das pessoas.

Uma vez, em São Paulo, morei numa rua que era dominada por uma árvore incrível. Na época da floração, ela enchia a calçada de cores. Para usar um lugar-comum, ficava sobre o passeio um verdadeiro tapete de flores; esquecíamos o cinza que nos envolvia e vinha do asfalto, do concreto, do cimento, os elementos característicos desta cidade.

Percebi certo dia que a árvore começava a morrer. Secava lentamente, até que amanheceu inerte, sem folha. É um ciclo, ela renascerá, comentávamos no bar ou na padaria. Não voltou.

Pedi ao Instituto Botânico que analisasse a árvore, e o técnico concluiu: fora envenenada.

Surpresos, nós, os moradores da rua, que tínhamos na árvore um verdadeiro símbolo, começamos a nos lembrar de uma vizinha de meia-idade que todas as manhãs estava ao pé da árvore com um regador.

Cheios de suspeitas, fomos até ela, indagamos, e ela respondeu com calma, os olhos brilhando, agressivos e irritados:

-Matei mesmo essa maldita árvore.

-Por quê?

-Porque na época da flor ela sujava minha calçada, eu vivia varrendo essas flores desgraçadas.

Disponível em: <https://brainly.com.br/terefa/11733845> Acesso em 28 novembro 2018.

2ºMOMENTO – Produção inicial

- ❖ Escreva um parágrafo expressando a sua opinião acerca da temática, “os diferentes pontos de vista do que é belo”, abordada no gênero textual lido. A seguir identifique as repetições ou substituições que você empregou para retomar palavras, expressões ou fragmentos oracionais.

MÓDULO 1 (EXERCÍCIOS ORAIS)

- ❖ Discussão, confronto de ideias sobre o texto lido;
- ❖ Compreensão do texto por meio de questionamentos.

- 1) Quem é o narrador do texto lido? Justifique sua resposta.
- 2) Descreva física e psicologicamente a vizinha, personagem da narrativa.
- 3) Identifique no texto o enredo, o conflito e a solução.
- 4) Formem 02 grandes grupos e resolvam o desafio: que grupo dramatizará o texto com melhor entonação?

MÓDULO 2 (EXERCÍCIOS ORAIS E ESCRITOS)

- 1) Quem é o autor desse texto?

- 2) Na sua opinião, qual a finalidade desse texto?

- 3) Qual o público leitor alvo desse texto?

- 4) Que linguagem foi empregada no texto lido?

() formal () informal

- 5) Comprove sua resposta anterior com um trecho do texto.

6) Qual a estrutura desse gênero textual?

MÓDULO 3 (EXERCÍCIOS EM GRUPO)

- 1) No texto lido, existem palavras que são utilizadas para retomar personagens, objetos, expressões ou enunciados, evitando repetições desnecessárias. Identifique no texto duas palavras e relacione-as aos seus respectivos referentes.

- 2) Procure substituir as palavras identificadas, na questão anterior, por outras e releia o período. A seguir, escreva o que aconteceu com o sentido do parágrafo do texto em que ocorreu a substituição.

- 3) As palavras destacadas, na questão 1, são pronomes? Qual é a importância desta classe gramatical para a produção desse texto?

- 4) No texto lido, existem muitos pronomes pessoais? Comprove sua resposta por meio de exemplos.

5) Na sua opinião, o que aconteceria ao texto de Inácio de Loyola Brandão se retirássemos todas as palavras que retomam personagens e outros objetos no texto?

6) Retire do texto trechos que exemplifiquem o emprego de pronomes e identifique os seus respectivos referentes.

a) Pronomes pessoais

b) Pronomes demonstrativos (este, esse, aquele, tal, o mesmo)

7) Qual é a importância do emprego desses elementos coesivos para a construção do sentido global do texto?

8) Socialização dos exercícios por meio da apresentação oral e escrita em cartazes.

- ❖ Avaliar os mecanismos de coesão referencial utilizados para a produção da narrativa, principalmente, dos pronomes empregados;
- ❖ Certificar-se de que empregou referentes no texto e retomou-os de forma adequada, conforme a norma padrão da língua;
- ❖ Verificar se a linguagem está adequada ao público leitor do gênero.

Após a avaliação do seu texto, reescreva-o.

Tema: O estudo das relações anafóricas, referência pronominal, no gênero resenha

Objetivo geral: Desenvolver habilidades de escrita a partir da aplicação de uma Sequência Didática elaborada em torno do gênero textual resenha e com ênfase no mecanismo de coesão referencial, anáfora.

Objetivos específicos:

- 1) Ler e produzir uma resenha;
- 2) Trabalhar o emprego dos pronomes no texto;
- 3) Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto⁹;
- 4) Revisar e reescrever os textos produzidos.

Tempo estimado para o desenvolvimento desta SD: 10 aulas com duração de 50 minutos cada.

1º MOMENTO – Apresentação da situação

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- ❖ Distribuição de cópias do texto aos alunos da turma;
- ❖ Levantamento de hipóteses com registro das ideias enumeradas pelos alunos a partir do título do texto “[Resenha] O pequeno príncipe”.
- ❖ Apresentação da autora da resenha;
- ❖ Leitura expressiva pelo professor da resenha.

CONVERSA COM A TURMA

⁹ Conforme a Matriz de Referência do SAEB (2001) – D2.

I Quais são suas expectativas quanto ao texto tendo como base o título “[Resenha] O pequeno príncipe”?

II Na sua opinião, o título do texto é atrativo? Justifique sua resposta.

III Leitura do resumo sobre a vida e obra de Paola Aleksandra.

LEITURA EXPRESSIVA DA RESENHA

[Resenha] O Pequeno Príncipe

Antoine de Saint Exupéry

O Pequeno Príncipe é uma bela história de reflexão e aprendizado. Com uma escrita fluída e simples, que envolve desde o público infantil até o mais maduro, o autor incita o leitor a reavaliar seus valores, levando-o a repensar as verdadeiras riquezas da vida. Amor, amizade, trabalho, dinheiro, política... O quanto esses itens são fundamentais em nossas vidas? Quais deles são – ou devem ser – nossas reais prioridades? Guiados pelo coração bondoso de uma criança, um pequeno príncipe que veio de muito longe, reaprendemos que o sentido da vida está nas pequenas coisas; *que o essencial é invisível aos olhos*.

A trama gira em torno das experiências do Pequeno Príncipe, um jovem que sai de seu planeta e segue viajando em busca de novos mundos e de inúmeras descobertas. – Ele quer saber e aprender cada vez mais! Em uma de suas andanças o jovencinho vai parar na Terra, mais especificamente no meio do deserto, local em que encontra um piloto perdido após um pouso complicado. Enquanto o piloto tenta consertar seu avião, ele e o pequeno príncipe criam um forte laço de amizade, compartilhando histórias e aprendizagens. O pequenino, com seu coração puro e seu instinto curioso, leva o piloto – e o próprio leitor – a pensar sobre as certezas da vida. É na simplicidade dessa criança, que compreende a beleza de uma estrela e o valor de uma única flor, que aprendemos a enxergar a vida sob um novo olhar.

O que torna o livro *O Pequeno Príncipe* um clássico que perpetua entre gerações é sua atemporalidade. As mensagens por trás da leitura não são apenas frutos da escrita do autor, mas sim da interpretação do leitor, que dependendo da fase que está vivendo encarará a leitura de uma maneira diferente. Trata-se de uma história poética que fala sobre nosso dia a dia, sobre nossos amores, nossas amizades, nossa ganância e nossos erros tão comuns e repetitivos: o homem que não vê com o coração, que só se importa com o trabalho, que só cultiva o dinheiro, que não tem bons amigos e, principalmente, o homem que não é capaz de manter viva a criança dentro de si. São infinitas as passagens reflexivas da obra. (...)

É impossível não amar esse livro por causa das reflexões que ele gera. Mas é inegável que o grande diferencial da obra está no fato de cada leitor interpretá-la de uma maneira, de cada um ser tocado de uma forma única. Ouso dizer que a leitura nos faz refletir exatamente a respeito daquilo que mais duvidamos, é como se o livro *falasse* com o leitor. Portanto, só lendo para saber o quão valiosa é essa obra. Outro ponto importante é lê-la de coração aberto. Esse é o tipo de livro que precisa ser

degustado aos poucos, só assim a leitura será completa e nenhum pouco superficial. Além de um texto rico a edição luxo publicada pela Geração Editorial está lindíssima. Fiquei encantada com o capricho das ilustrações e os detalhes que acompanham cada página. (...)

Ela foi escrita em meio à segunda guerra mundial e, antes de qualquer coisa, é um reflexo das experiências, dos medos e das esperanças do autor e piloto Antoine de Saint-Exupéry. Fiquei completamente apaixonada por suas palavras e pela maneira como elas refletem, mesmo sem querer, um cenário mundial devastado pela podridão dos homens.

Eis um livro completamente apaixonante! Sem dúvida o indico para todos os amantes das palavras que aquecem e acalmam o coração.

Disponível em: <<http://www.livrosefuxicos.com/2015/03/resenha-o-pequeno-principe-antoine-de.html#.WC42u7lrLIU>>. Acesso em: 11 de dez. 2018 (adaptado).

2ºMOMENTO – Produção inicial

- ❖ Escreva um parágrafo expressando a sua compreensão acerca da temática abordada no livro resenhado. A seguir identifique as repetições ou substituições que você empregou para retomar palavras, expressões ou fragmentos oracionais.

MÓDULO 1 (EXERCÍCIOS ORAIS)

- ❖ Discussão, confronto de ideias sobre o texto lido;
- ❖ Compreensão do texto por meio de questionamentos.

- 1) Descreva a obra abordada na resenha.
- 2) O que a resenhista conclui sobre a obra?

MÓDULO 2 (EXERCÍCIOS ORAIS E ESCRITOS)

1) Quem é o autor desse texto?

2) Na sua opinião, qual a finalidade desse texto?

3) Qual o público leitor alvo desse texto?

4) Que linguagem foi empregada no texto lido?

() formal () informal

5) Comprove sua resposta anterior com um trecho do texto.

6) Qual a estrutura desse gênero textual?

MÓDULO 3 (EXERCÍCIOS EM GRUPO)

1) No texto lido, existem palavras que são utilizadas para retomar objetos ou expressões, evitando repetições desnecessárias. Identifique no texto duas palavras e relacione-as aos seus respectivos referentes.

2) Procure substituir as palavras identificadas, na questão anterior, por outras e releia o período. A seguir, escreva o que aconteceu com o sentido do parágrafo do texto em que ocorreu a substituição.

3) As palavras destacadas, na questão 1, são pronomes? Qual é a importância desta classe gramatical para a produção desse texto?

4) No texto lido, existem pronomes pessoais? Comprove sua resposta por meio de exemplos.

5) Na sua opinião, o que aconteceria ao texto da resenhista Paola Aleksandra se retirássemos todas as palavras que retomam objetos no texto?

6) No período “Com uma escrita fluída e simples, que envolve desde o público infantil até o mais maduro, o autor incita o leitor a reavaliar seus valores, levando-o a repensar as verdadeiras riquezas da vida.”, a palavra destacada retoma o vocábulo

- (A) autor.
- (B) pequeno príncipe.
- (C) leitor.
- (D) público infantil.

7) Retire do texto e escreva todas as palavras que retomam a expressão “pequeno príncipe”.

8) No período “Enquanto o piloto tenta consertar seu avião, ele e o pequeno príncipe criam um forte laço de amizade, compartilhando histórias e aprendizagens.”, qual a finalidade do emprego da palavra destacada?

9) No período “É impossível não amar esse livro por causa das reflexões que ele gera.”, podemos dizer que os termos destacados retomam o termo

- (A) o piloto.
- (B) o jovenzinho.
- (C) o pequenino.
- (D) o livro O Pequeno Príncipe.

10) Qual é a importância do emprego desses elementos coesivos para a construção do sentido global do texto?

3º MOMENTO – Produção final

Planejamento e elaboração de uma resenha.

Escreva a resenha de um livro que você leu e gostou. Não esqueça o título!

Avaliação dos seguintes critérios no parágrafo:

- ❖ Avaliar os mecanismos de coesão referencial utilizados para a produção do parágrafo, principalmente, dos pronomes empregados;
- ❖ Certificar-se de que empregou referentes no texto e retomou-os de forma adequada, conforme a norma padrão da língua;
- ❖ Verificar se a linguagem está adequada ao público leitor.

Após a avaliação do seu texto, reescreva-o.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua tem se baseado, ao longo do tempo, em uma gramática normativa prescritiva que desconsidera o modo de falar e escrever dos seus usuários, fato que denota a existência de uma forma correta e outra errada desses processos. Assim, na prática ocorre que, ao chegar à escola, quase todo o saber sobre a língua que o estudante possui não é valorizado. Diante disso, percebe-se a desmotivação dos alunos para produzir textos, uma vez que a maioria acredita que não sabe escrever textos.

Desse modo, além do pensamento negativo que o aprendiz tem a respeito da capacidade de escrever, os textos, submetidos à avaliação, quando são devolvidos pelos professores aos estudantes, vêm com muitas correções e, às vezes, com poucos esclarecimentos acerca dos “erros” cometidos. Diante disso, fica claro para o aprendiz que ele não domina as regras, de certa forma, da própria língua, fato curioso e bastante incoerente, visto que, sendo ele usuário da língua, o que explica essa discrepância na fala e, principalmente na escrita? Essa questão, embora essencial para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem, não é o foco deste estudo, porém não se pode ignorar a importância da leitura para que o aprendiz possa desenvolver as habilidades de escrita, ou seja, isso implica de forma direta no processo de produção de textos no âmbito escolar.

No entanto, o trabalho desenvolvido tem por base o princípio de que o estudo das relações anafóricas é relevante para a organização das ideias do aprendiz no texto. Assim o objetivo que norteou esta pesquisa foi investigar as possíveis causas das inadequações do emprego do mecanismo de coesão referencial, a anáfora, nas produções escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim sendo, a análise desenvolvida procurou atender aos objetivos específicos inicialmente expostos: (i) analisar o emprego da anáfora como elemento coesivo nas produções escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e; (ii) identificar as possíveis incoerências com relação ao emprego inadequado da anáfora nos textos.

A primeira constatação feita com relação a este estudo consiste na aversão às aulas de produção textual que muitos aprendizes têm e, está voltada, às vezes, à prática da escrita de forma mecânica, atrelada à preocupação de estabelecer as relações entre as regras prescritas pela Gramática Normativa, ou seja, o exercício da

produção de textos não ocorre a partir de situações reais e significativas vivenciadas pelos alunos.

A segunda motivação diz respeito ao conhecimento da classe gramatical dos pronomes que por excelência é responsável pelo fenômeno das anáforas referenciais. O conhecimento dessa categoria gramatical favorece ao aprendiz maiores possibilidades para fazer substituições que o ajudam na organização e progressão das ideias no momento da escrita. Verificou-se que o desconhecimento dessas palavras motivou repetições que não realizam função textual significativa.

O processo de correção dos textos dos alunos por professores de Língua Portuguesa também pode corroborar a desmotivação da produção escrita, uma vez que esses textos quando são devolvidos apenas com correções ortográficas, não contribuem significativamente para melhorar as habilidades de produção textual, fato que culmina na crença da incapacidade de escrever bons textos.

A quarta motivação que, deveras, contribui para as inadequações do emprego dos mecanismos de coesão textual referencial está atrelada à falta de revisão dos textos pelos próprios aprendizes. Durante o processo de análise dos textos, verificou-se isso claramente, não houve o cuidado pela maioria dos participantes de revisar e até reescrever as produções. Assim, entende-se que essas duas atividades são relevantes porque incentivam a ação de reler o texto escrito e, ainda identificar e corrigir possíveis inadequações.

A última motivação está diretamente relacionada à fala dos aprendizes, à forma como utilizam a linguagem oral que se reflete na escrita. Nos textos analisados percebeu-se bastante a presença de marcas da oralidade, fato que ratifica as hipóteses deste estudo. A reflexão dessa situação remete a reprodução de elementos da fala e mostra o vocabulário restrito da maioria dos participantes envolvidos neste trabalho.

Diante das reflexões feitas, constatou-se que a oralidade influencia bastante o processo de escrita dos alunos, assim há repetições excessivas dos referentes, situação própria da fala, para não se perder o referente. No T1 - conto, verificou-se que, geralmente a única forma de substituição ocorre pelo pronome de 3ª pessoa do singular/plural, fato que impede, de certa forma, a progressão e continuidade textual. Notou-se que dos dez textos analisados nessa categoria, nove empregaram o pronome ele/ela. Outro fator observado nas análises, foi o desconhecimento de formas diversas que podem ser empregadas para substituir os referentes no texto,

como outras categorias de pronomes, os numerais, advérbios pronominais e formas remissivas verbais.

Para tentar amenizar essas inadequações é necessário que os professores de Língua Portuguesa, além de perceber os problemas que dizem respeito à falta de coerência ocasionada pela coesão referencial nos textos dos aprendizes, investiguem o que motiva tais inadequações para que eles possam atuar na causa do problema com a finalidade de orientar de forma mais consciente o trabalho de produção textual na sala de aula.

Dessa forma, como o 9º ano constitui a última série do Ensino Fundamental, é necessário que os alunos que concluem essa etapa do ensino, passem para o Ensino Médio com desempenho melhor no processo de escrita, diferente do que se tem na atualidade ao considerar os índices descritos nos últimos resultados das provas externas do sistema Educacional Brasileiro relacionados à produção textual.

Diante dessa realidade, para atender aos dois últimos objetivos deste estudo, no capítulo 5, elaborou-se uma proposta de intervenção, dado inovador e, também uma exigência do programa PROFLETRAS. Para isso, elaborou-se quatro sequências didáticas, conforme a proposta de Dolz; Schneuwly (2004), que possibilitam um estudo mais detalhado dos gêneros estudados e permitem uma visão global de textos, principalmente, relacionada à coesão referencial anafórica. Assim, acredita-se que tais atividades podem dar suporte às produções dos aprendizes. Além disso, objetivam promover a reflexão do aluno acerca da importância do emprego da anáfora para a construção do sentido do texto.

É importante ressaltar, que o presente estudo proporcionou mais conhecimentos e experiências à pesquisadora que teve como campo de estudo a sala de aula e, os participantes envolvidos no processo conseguiram avanços significativos nas produções textuais, uma vez que foram submetidos à leitura e à escrita dos gêneros textuais conto e artigo de opinião. Apesar da repulsa de alguns alunos, quanto ao processo de produção textual, todos escreveram os gêneros solicitados durante as oficinas.

Assim, o material produzido não tem a pretensão de resolver toda a problemática que envolve o fenômeno em estudo, mas oferecer subsídio ao trabalho do professor e motivá-lo a criar outras estratégias de ensino para facilitar a compreensão do aluno em relação a esse conteúdo.

Considera-se também o fato de que este trabalho poderá auxiliar outras pessoas interessadas pelo estudo do fenômeno da coesão textual e favorecer novas pesquisas, visto que esse assunto tem uma grande relevância no ensino da língua e, parece infinita a necessidade de conhecimentos mais atualizados e, que atendam aos diferentes questionamentos sobre a coesão. Portanto, espera-se que o presente estudo desperte a curiosidade dos aprendizes da língua portuguesa e dos que querem conhecer o fenômeno estudado.

Por fim, encontrar meios para mitigar os efeitos do emprego inadequado dos mecanismos de coesão referencial na produção de textos no contexto escolar é, indubitavelmente, um grande desafio que exige estratégias de ensino voltadas a atender as reais necessidades de comunicação e interação dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Aula de português: encontro & interação**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Quareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional, 1976.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries**. Secretaria de Ensino Fundamental – SEC – MEC – Brasília, DF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Marisa Angélica Paiva. **Coerência, referência e ensino**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens, 9º ano.** 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 1991.

FONTANA, Josiane Maire. **A anáfora direta:** uma estratégia de progressão discursiva. E-crita Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v.5, Número 2, p.148-149, maio-agosto, 2014. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br>. Acesso em: 23/08/2018.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2010.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica:** brincando com a gramática. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (orgs.). **Produções de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, L. M. **Para viver juntos:** português, 9º ano - ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Anáfora indireta: o barco e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n.56, p. 217-258, jul – dez. Editora da UFPR, 2001.

MARQUES, Isilda Gaspar. **Anáfora Associativa** – proposta de abordagem em contexto escolar. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2009. (Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino, área de especialização em Linguística Aplicada). Disponível em: <http://www.uc.pt/uid/celga/recursosonline/dissertacoes/dissertacoesdemestrado/isildagaisildagaspa>. Acesso em: 26 dez.2017.

PERINI, Mário A. **Gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Novas perspectivas**: novas perspectivas. Brasília: INEP, 2002.

SCHWARZ, Monika. **Indirekte Anaphern in texten**. Tübingen, Niemeyer, 2000.

SOUZA, P.N.P. de. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB** – Lei 9394/96. São Paulo: Pioneira, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PROFLETRAS



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 CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada **ANÁFORA: mecanismo coesivo de referência nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental**, conduzido pela pesquisadora Lucilene Sampaio Araújo sob a orientação do professor doutor Raimundo Francisco Gomes, responsável pela pesquisa junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A presente pesquisa a ser realizada tem como objetivo principal compreender as razões pelas quais os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no emprego da anáfora como elemento de coesão referencial nos textos produzidos no contexto escolar. Em outras palavras, compreender as motivações que levam esses alunos apresentar dificuldades para retomar objetos referidos no texto, uma vez que isso causa problemas que interferem na progressão e construção do sentido do texto. Para tanto, será realizada uma pesquisa de campo, onde serão coletados os dados através dos seguintes procedimentos: observação participante e aplicação de 2(duas) oficinas. Sendo que cada oficina terá 4 (quatro) horários de 50 (cinquenta) minutos de duração, tempo considerado suficiente para a elaboração dos textos propostos.

As oficinas constituirão no desenvolvimento de propostas de produção textual do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental utilizado na escola. Sendo que esse livro é distribuído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) a todos os alunos da escola por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Para isso, todos os alunos matriculados na turma em que ocorrerá a pesquisa participarão das oficinas, uma vez que elas ocorrerão nos horários normais da escola destinados a leitura e escrita, mas para a coleta de dados desta pesquisa serão

selecionados apenas 20 (vinte) alunos que atendam a estrutura dos gêneros solicitados nas oficinas e apresentem em seus textos maior produtividade de erros quanto a coesão textual, mais especificamente quanto a retomada referencial constituída pela anáfora. Assim, em uma turma do 9º ano, os 20 (vinte) alunos que apresentarem, na primeira oficina, o maior número de ocorrências quanto ao emprego da anáfora, isto é, da retomada de objetos referidos na produção escrita, serão observados durante as oficinas e terão os textos analisados e confrontados com base nas teorias abordadas no referencial teórico deste trabalho. A relevância desta pesquisa pode ser percebida à medida em que se propõe investigar um fenômeno comum nas produções textuais no contexto escolar que diz respeito à coesão, principalmente, anáfora referencial.

Dessa forma, entende-se que este trabalho será importante aos alunos porque ele poderá desenvolver habilidades de escrita de textos, ampliando o seu conhecimento. Contudo, afirma-se que esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante as produções escritas. Portanto, o participante estará exposto ao mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, ele tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento sem penalização alguma e o direito de ser informado sobre os resultados se desejar. Assim, será garantido o compromisso de sigilo absoluto sobre a identidade de cada participante ou dados que possam identificá-lo durante toda a pesquisa, bem como a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma. Dessa forma, a pesquisa em questão será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Portanto, se ocorrer alguma situação adversa à pesquisa o referido Comitê, previamente, será informado.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo

que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, pelo _____ responsável
menor _____,
concordo a sua participação na pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Uespi

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: LUCILENE SAMPAIO ARAÚJO

QUADRA 20 CASA 21 – B, BAIRRO RENASCENÇA III

TERESINA-PIAUI - CEP: 64084-010

FONE:(86) 99449-8812 / E-MAIL: luluaraujoo@yahoo.com.br

APÊNDICE B – Termo de Assentimento



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 ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “**ANÁFORA: mecanismo coesivo de referenciação nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental**”, conduzida pela pesquisadora Lucilene Sampaio Araújo sob a orientação do professor doutor Raimundo Francisco Gomes, responsável pela pesquisa junto à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A presente pesquisa a ser realizada tem como objetivo principal compreender as razões pelas quais os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades no emprego da anáfora como elemento de coesão referencial nos textos produzidos no contexto escolar. Em outras palavras, compreender as motivações que levam esses alunos apresentar dificuldades para retomar objetos referidos no texto, uma vez que isso causa problemas que interferem na progressão e construção do sentido do texto.

Após a análise de textos produzidos pelos alunos do 9º ano, constatou-se que eles demonstram dificuldades para manter as relações de sentido do texto, principalmente, em se tratando da retomada referencial. Daí surgiu, então, uma indagação: Por que isso acontece com tanta frequência? Para responder ao questionamento, serão analisados textos escritos pelos alunos através de oficinas de produção textual, para assim, compreender as razões que causam essa problemática na realidade no contexto escolar.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, na produção textual, procura-se investigar a anáfora, um mecanismo de coesão nos textos escritos dos alunos participantes da pesquisa, uma vez que se observou erros que dizem respeito à anáfora, situações que causam inúmeros problemas de sentido ao texto que pode

gerar ambiguidades e comprometer a compreensão dos textos produzidos pelos alunos.

Neste sentido, as hipóteses defendidas aqui são as de que esses problemas ocorrem porque o aluno reproduz a oralidade nos textos escritos, não compreendendo que há diferenças entre essas formas de linguagem, a fala e a escrita. Além disso, não reconhecem a importância da anáfora como um mecanismo de coesão que retoma objetos referidos no texto e que dão continuidade e progressão à escrita. A coesão será o elemento principal, a base para o estudo explicitado neste trabalho: o uso de termos anafóricos como mecanismos de coesão referencial.

É importante frisar que a coesão referencial é realizada com o auxílio de vários outros elementos de natureza gramatical e assim, cada um desses possui uma função peculiar dentro do texto. Portanto, o estudo desse fenômeno será utilizado para a elaboração de uma proposta de intervenção, no intuito de amenizar as ocorrências de erros referentes ao emprego inadequado da anáfora, ou seja, de elementos que retomam termos referidos no texto. Para isso, serão construídas Sequências Didáticas que darão suporte aos educadores de Língua Portuguesa nas aulas de Produção Textual favorecendo a organização de ideias no âmbito textual visando ao entendimento da anáfora.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa descritiva, de campo, de natureza quanti-qualitativa, porque procura analisar, entender e interpretar os conceitos estudados. Serão analisadas produções textuais dos alunos, seguindo duas propostas do livro didático adotado na escola. Os dados serão coletados de fevereiro a abril de 2018 e será desenvolvida seguindo as etapas abaixo discriminadas:

a) Leitura de textos;

b) Estudo do texto: para entender o texto, o contexto de produção, a linguagem do texto;

b) Produção de texto: proposta.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará

qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie constrangimento ou incômodo durante as produções escritas. Portanto, o participante estará exposto ao mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Assim, esta pesquisa ocorrerá em uma escola pública estadual localizada na cidade de Teresina-Piauí e assume-se o compromisso de zelar e preservar a identidade de seus participantes, não revelando nem as iniciais do nome da instituição de ensino, nem do corpo discente.

Para isso, a pesquisa será aplicada durante as aulas de produção textual, sem afetar ou prejudicar a rotina da turma. Sendo assim, a pesquisa em questão será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí - Uespi. Portanto, se ocorrer alguma situação adversa à pesquisa o referido Comitê, previamente, será informado.

Com o intuito de realizar as atividades propostas neste trabalho, de maneira satisfatória, a pesquisadora buscará acompanhar e auxiliar os alunos. A relevância desta pesquisa pode ser percebida à medida em que se propõe investigar um fenômeno comum nas produções textuais no contexto escolar que diz respeito à coesão, principalmente, da retomada referencial anafórica, isto é, a retomada de objetos referidos no texto. Dessa forma, entende-se que este trabalho será importante aos alunos porque ele poderá desenvolver habilidades de escrita de textos, ampliando o seu conhecimento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo (a) pesquisador (a) responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ concordo
em participar desse estudo.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE C - Declaração da Pesquisadora**Declaração do (a) Pesquisador (a)**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade Estadual do Piauí

Eu, Lucilene Sampaio Araújo, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada Anáfora: mecanismo coesivo de referência nas produções escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 340/2004 e 510/16);
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de 5 anos sob a responsabilidade de Lucilene Sampaio Araújo; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP – UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP – UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante;
- Declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP – UESPI.

Teresina, 06 de novembro de 2017.

Lucilene Sampaio Araújo CPF: 705.255.523-91
Pesquisador (a) responsável (assinatura, nome e CPF)

APÊNDICE D – Carta de Consentimento



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
21ª GRE – GERENCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO
DIVISÃO ADMINISTRATIVA DA REGIÃO SUDESTE
CETI PROFº RALDIR CAVALCANTE BASTOS
RUA 02, Nº 2310 RENASCENÇA II- FONE: 3234-3945

CETI - PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE BASTOS
RUA 02 Nº 2310 RENASCENÇA II - TERESINA - PI
CNPJ: 01.796.497/0001-69
CÓDIGO INEP - 22027297
21ª GERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO - GRE

DECLARAÇÃO

Eu Carlos Eduardo Soares Rodrigues, responsável pelo CETI Professor Raldir Cavalcante Bastos, autorizo a realização da pesquisa intitulada **"ANÁFORA: mecanismo coesivo de referenciação nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental"**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Lucilene Sampaio Araújo e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a mencionada pesquisa.

Teresina – PI, 25 de Outubro de 2017.

CS Rodrigues
Carlos Eduardo Soares Rodrigues
Diretor
AUT. PORT. GSE Nº 0144/2017
CPF: 182.161.728-26

APÊNDICE E – Perguntas para a entrevista

Perguntas para a entrevista aos participantes da pesquisa intitulada “**ANÁFORA: mecanismo coesivo de referência nas produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental**”, respondida na modalidade oral da linguagem.

Entrevistadora: Professora Lucilene Sampaio Araújo

P1 - Na escola onde você estuda há aulas de produção textual?

() sim () não

P2 - Você gosta das aulas de produção textual?

() sim () não

P3 - Você conhece os pronomes?

() sim () não

P4 - Você considera que tem dificuldades para escrever um texto?

() sim () não

P5 - Quando você produz um texto, costuma revisá-lo antes de entregar ao professor para verificar possíveis repetições de palavras ou expressões?

() sim () não

P6 – Quando você está escrevendo um texto tem a preocupação de selecionar palavras para escrever evitando uma linguagem informal?

() sim () não

ANEXOS

ANEXO A – Instrumento de coleta de dados – Produção Textual (1ª Oficina)

LEITURA 1

Conto psicológico

O QUE VOCÊ VAI LER

Você vai ler um conto de Clarice Lispector que foi publicado pela primeira vez em 1971, no livro intitulado *Felicidade clandestina*.

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e veio para o Brasil com dois meses de idade. Escreveu contos e romances e é considerada um dos mais importantes nomes da literatura brasileira do século XX.

Sua narrativa é marcada por uma atmosfera introspectiva que foge do modo tradicional de contar, com “começo, meio e fim”, como ocorre, por exemplo, em uma narrativa de aventura. Suas histórias chamam a atenção por seu caráter universal.

Felicidade clandestina reúne 25 contos. Muitos tratam da infância e da adolescência, especificamente de descobertas vividas nesses momentos. “Restos do carnaval” é um desses contos. Procure imaginar que experiência essa festa teria trazido à personagem.

Restos do carnaval

Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete. Uma ou outra beata com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro ano. E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlata. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vözes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

No entanto, na realidade, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério.

Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim.



Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã *acedia* ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância *vulnerável* – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também *ruge* nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino *Rosa*. Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. *Boquiaberta*, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

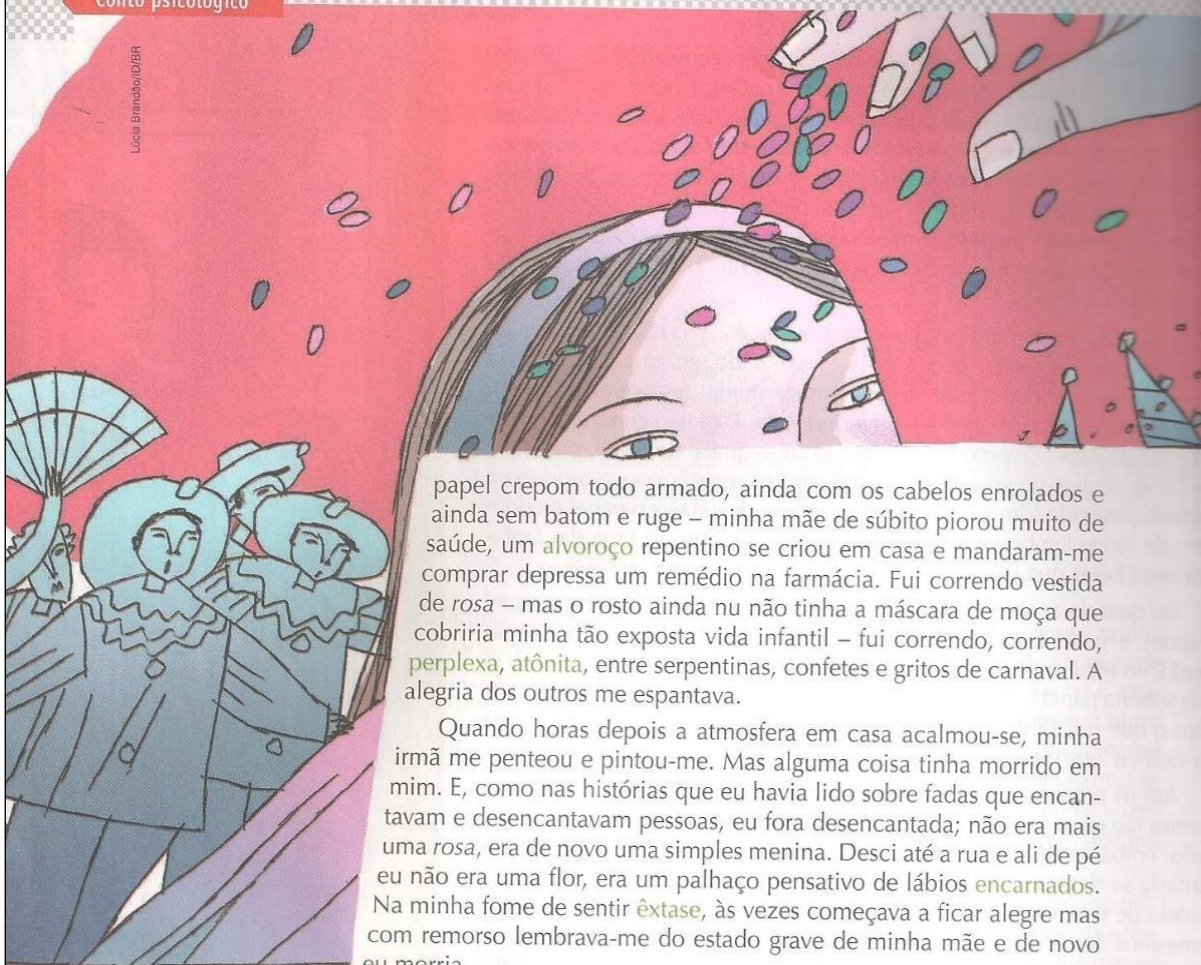
Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer para mim também uma fantasia de *rosa* com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada: *minuciosamente*, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos *combinação*, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas – à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos *pudores* femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão *melancólico*? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade. Enfim, enfim! chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de *rosa*.

Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdi. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um *destino* é irracional? É impiedoso. Quando eu estava vestida de





papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge – minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um **alvoroço** repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de *rosa* – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil – fui correndo, correndo, **perplexa**, **atônita**, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.

Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma *rosa*, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor, era um palhaço pensativo de lábios **encarnados**. Na minha fome de sentir **êxtase**, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria.

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 25-28.

ACERVO
PNBE

GLOSSÁRIO

Aceder: aceitar, concordar.

Agregar: reunir; associar-se.

Alvoroço: agitação.

Atônito: espantado; assombrado de susto ou de admiração.

Avareza: apego excessivo a bens materiais.

Ávido: que deseja com muito ardor.

Beata: mulher muito voltada para as práticas religiosas.

Boquiaberto: com a boca aberta, admirado.

Combinação: peça do vestuário feminino usada sob o vestido.

Despojo: resto.

Encarnado: da cor de carne.

Escarlate: vermelho vivo.

Êxtase: estado de alegria extrema; deleite.

Melancólico: triste, sombrio.

Minuciosamente: detalhadamente.

Perplexo: espantado, atônito.

Pudor: recato; vergonha.

Ruge: cosmético usado para colorir as “maças” do rosto.

Sedento: que tem grande desejo de algo.

Vulnerável: que pode ser atingido.

Estudo do texto

▶ Responda sempre no caderno.

✘ Para entender o texto

1. O que faz a narradora se lembrar dos carnavais de seu tempo de menina?
2. De que forma a narradora participava do Carnaval durante a infância?
3. O modo como a família permitia que a menina participasse do Carnaval era considerado satisfatório por ela? Explique sua resposta.
4. Quando criança, a narradora conseguia realizar um "sonho intenso" durante os três dias que durava o Carnaval.
 - a) Que sonho era esse?
 - b) Como ela o realizava?



Lucia Brandão/DiBR

ANOTE

No conto psicológico, é comum as **reflexões** e os **dilemas** serem provocados por fatos triviais, corriqueiros, aparentemente sem importância.

5. Em que parágrafo a narradora começa a rememorar um Carnaval específico? Copie do texto um trecho que confirme sua resposta.
6. O que de tão importante a menina recebeu naquele Carnaval?
7. Copie, em seu caderno, a frase do conto que resume a importância desse presente para a narradora.
8. Releia.

“Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão melancólico?”

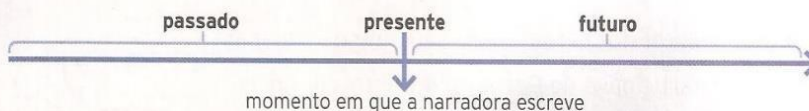
- a) A narradora não consegue aceitar o fato de seu sonho ter sido comprometido. Que episódio foi responsável por quebrar a expectativa que ela alimentava?
- b) O que salvou o Carnaval da narradora? Explique sua resposta.

Tempo interior

1. O conto baseia-se na lembrança do Carnaval vivido pela narradora aos oito anos. Em seu caderno, coloque as ações abaixo na sequência adequada.
 - I. A narradora estava se preparando para a folia quando o estado de saúde de sua mãe se agravou.
 - II. Durante a festa, um menino cobriu os cabelos da narradora com confete e a olhou demoradamente.
 - III. A mãe de uma amiga resolveu fazer uma fantasia para a narradora com as sobras do material que comprara para fantasiar a filha.
 - IV. Depois que a situação em sua casa se acalmou, a narradora foi enfim penteada e maquiada por sua irmã e pôde ir à rua brincar o Carnaval.

Estudo do texto

- No texto, essas ações são narradas na ordem em que você as colocou?
- Em seu caderno, reproduza a linha do tempo abaixo. Depois, use-a para situar os acontecimentos ordenados no exercício 1.



ANOTE

O **tempo cronológico** organiza-se de acordo com a sucessão dos acontecimentos. Ele é o mesmo para todos e pode ser objetivamente medido em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos. Nos textos, ele é predominante no relato de **ações**.

- Observe os fragmentos abaixo.

I. "Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância [...]."

II. "Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz."

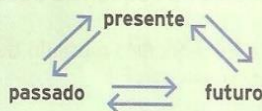
- Cronologicamente, o tempo flui do passado em direção ao presente e deste em direção ao futuro. Esse movimento pode ser constatado nos trechos acima? Explique sua resposta.
- Qual é o elemento que organiza o tempo nesses fragmentos: a sucessão natural dos acontecimentos ou o fluxo da memória e das sensações da narradora?

- Em duas passagens do texto, a narradora revela a sensação de que o tempo, para ela, transcorre lentamente, e isso a incomoda. Transcreva essas passagens em seu caderno.

ANOTE

O **tempo interior ou psicológico** flui de acordo com o estado de espírito da personagem e possibilita que passado, presente e futuro se entrelacem livremente. Nos textos, ele é predominante no relato de lembranças, reflexões e sentimentos.

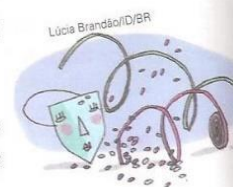
Enquanto o tempo cronológico é representado linearmente, o tempo psicológico é representado dinamicamente.



- Nesse conto sobressai o tempo cronológico ou o psicológico? Explique.
- Em relação à marcação do tempo, a narradora-personagem é exata em uma informação. Qual é essa informação?

ANOTE

Mesmo em um conto predominantemente psicológico, pode ser importante marcar com precisão algumas **referências do tempo cronológico**. Elas contribuem para a coerência do texto e para a sua compreensão pelo leitor.



Veja também o conteúdo multimídia "Tempos na narrativa".

8. Indique, no seu caderno, em quais destes trechos há referências do tempo cronológico e em quais há referências do tempo psicológico.

- "[...] deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se divertirem."
- "Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete."
- "Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz."
- "Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça [...] e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces."
- "[...] eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável [...]."
- "De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem [...]. Enfim, enfim! chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de rosa."
- "Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade."

❖ O contexto de produção

1. Avalie as afirmações abaixo.

I. "Restos do carnaval" é a história singela de uma menina que, em sua única oportunidade de brincar o carnaval fantasiada, quase tem a festa arruinada pelo agravamento da doença de sua mãe, uma mulher cronicamente enferma.

II. "Restos do carnaval" é um conto que explora a angústia de uma menina que procura, durante uma festa de carnaval, escapar de uma existência marcada por privações e viver, ainda que por poucos instantes, a experiência de ser digna de atenção e alegria.

- Qual das duas afirmações sintetiza o conto lido de forma mais completa?
- O aspecto central do conto são ações desempenhadas por uma personagem ou reflexões realizadas por ela?
- Destaque do texto um trecho que comprove sua resposta anterior.

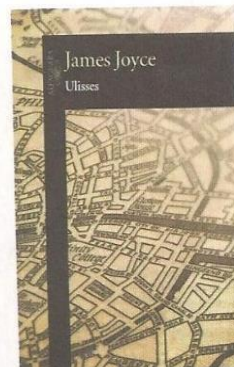
ANOTE

Nos **contos psicológicos**, o foco não são as seqüências de ação nem a descrição de espaços externos, e sim a investigação do **mundo interior** das personagens, em uma tentativa de mostrar os impulsos e anseios comuns a todos os seres humanos.

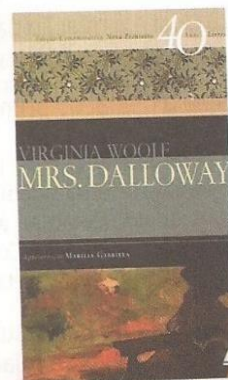
Essa valorização, na literatura, dos aspectos mentais e emocionais surgiu no início do século XX e está relacionada a **factos históricos** e a **movimentos intelectuais** ocorridos na época, entre eles o surgimento da psicanálise, método terapêutico criado por Sigmund Freud (1856-1939).

REVOLUÇÃO LITERÁRIA

A ficção de Clarice Lispector causou grande impacto no meio literário brasileiro. Apesar de única, mostra sintonia com técnicas experimentadas por outros escritores que revolucionaram a literatura na primeira metade do século XX, como o francês Marcel Proust (1871-1922), o irlandês James Joyce (1882-1941) e a inglesa Virginia Woolf (1882-1941).



Capa do livro *Ulisses*, de James Joyce. Editora Alfaquara Brasil.



Capa do livro *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf. Editora Nova Fronteira.

Estudo do texto

2. Abaixo estão os três parágrafos finais do conto "Felicidade clandestina", também de Clarice Lispector. O conto narra a saga de uma menina que, dia após dia, espera que uma colega, filha de dono de livraria, lhe empreste determinado livro e recebe repetidas negativas. Só obtém sucesso quando a mãe da menina percebe o que ocorria e obriga a filha a fazer o empréstimo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. [...]

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Clarice Lispector. Felicidade clandestina. Em: *O primeiro beijo e outros contos*: antologia. São Paulo: Ática, 1999. p. 53-54.

ACERVO
PNBE



- a) Em "Restos do carnaval", a narradora manifesta o desejo de apressar a passagem do tempo (seja para escapar da infância, seja para viver a festa de Carnaval). E como a narradora de "Felicidade clandestina" se relaciona com o tempo?
- b) Além de serem meninas, qual é a característica comum entre as narradoras dos dois contos?
- c) Releia a última frase de "Restos do carnaval". Que diálogo ela estabelece com a frase final de "Felicidade clandestina"?
3. O leitor de contos de aventura busca narrativas que envolvam perigo e que lhe provoquem emoções através do suspense e do relato de acontecimentos inesperados. Na sua opinião, o que busca o leitor de contos psicológicos, como "Restos do Carnaval" e "Felicidade clandestina"?

❖ A linguagem do texto

1. Releia.

"Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as **quartas-feiras de cinzas** nas ruas **mortas** onde esvoaçavam **despojos** de serpentina e confete."

- a) Quanto ao sentido, o que têm em comum os termos destacados?
- b) Qual é a relação da resposta anterior com a sensação que a narradora-personagem tinha quando o Carnaval chegava ao fim?
2. Releia o final do primeiro parágrafo.

"E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de **botão** que era em grande **rosa** escarlata. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu."

- a) Observe os dois substantivos destacados. A qual dado importante da história eles se relacionam?
- b) O trecho acima é marcado por uma repetição de palavras. Quais são os termos que se repetem? Explique o efeito que essa repetição gera no leitor.

ANOTE

A escolha de **palavras que remetem a um mesmo campo de sentido** (quartas-feiras de cinzas / mortas / despojos; botão / rosa) e a **repetição de palavras** são recursos linguísticos que contribuem para a criação de sentido em uma narrativa.

Essas marcas revelam ao leitor quais são as ideias fundamentais do texto.

3. Releia este trecho do último parágrafo do conto.

"[...] numa mistura de **carinho, grossura, brincadeira e sensualidade**, cobriu meus cabelos já lisos de confete [...]. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido [...]."

- a) No conjunto das quatro palavras destacadas há dois pares que se opõem. Quais? Que sentido essa oposição cria?
- b) Nesse trecho, há outra expressão baseada em uma oposição. De qual expressão se trata?

ANOTE

A **associação de ideias opostas** em uma frase pode ser um recurso para expressar os conflitos vividos por uma personagem, por exemplo, aqueles produzidos pela oposição entre seus anseios e a realidade.

4. As dificuldades financeiras da narradora são mencionadas no texto, e as privações econômicas parecem estender-se ao plano afetivo. Copie e complete o quadro com dois trechos que comprovam essa declaração.

| Privações econômicas | Privações afetivas |
|--|---|
| "Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola." | "[...] eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco." |
| | |

ANOTE

A **caracterização da personagem e do ambiente** deve concorrer para criar na mente do leitor uma atmosfera coerente com as reflexões que os fatos despertam e com as sensações presentes no conto.

O CARNAVAL PERNAMBUCANO

Atualmente, é em Pernambuco que acontece o Carnaval mais longo do Brasil: começa uma semana antes da festa oficial.

Durante a folia, embalada ao som do frevo e do **maracatu**, uma multidão toma conta das ruas e praias do Recife e de Olinda.

No Recife, de acordo com o *Livro dos records*, está o maior bloco de Carnaval do mundo: o **Galo da Madrugada**, fundado em 1977.

Em Olinda, a principal atração são os bonecos gigantes, com mais de 3 metros de altura. O primeiro boneco a aparecer nas ladeiras da cidade, à meia-noite do sábado, é o **Homem da Meia-Noite**, símbolo da agremiação que existe desde 1932.



Boneco Homem da Meia-Noite no Carnaval de Pernambuco, no bloco Galo da Madrugada. Fotografia de 2000.

Ser feliz

No conto, a narradora-personagem revela que economizava os produtos que ganhava para brincar o carnaval, a fim de que durassem os três dias de festa. Acrescenta, em seguida, ser tão sedenta que um quase nada a tornava feliz.

Discuta com seus colegas e o professor as seguintes questões.

- I. É difícil ser feliz com pouco? Por quê?
- II. É difícil ser feliz com muito? Por quê?

Conto psicológico

Em um conto psicológico, é importante a presença de comentários, lembranças, julgamentos e reflexões do narrador. São esses elementos que ajudam a dar outra dimensão para o tempo que transcorre na narrativa.

- Copie o parágrafo a seguir em seu caderno, preenchendo as lacunas com trechos curtos que contenham alguns desses elementos.

AQUECIMENTO

O menino parou para ver o jogo. Sentou-se no banco, apoiou o queixo nas mãos e sustentou os cotovelos sobre as pernas. Talvez fosse melhor mesmo perguntar a Elias se ★. Será que seu ★ aceitaria falar sobre ★? As perninhas curtas, que quase não alcançavam o chão, naquele movimento de vaivém, acabaram chutando a bola que rolara até o banco. Quem jogava bem com ele era ★. Com toda a habilidade que tinha, mesmo quando ele chutava muito torto, a bola não ia longe, sempre era recuperada e colocada de novo em jogo. Quer dizer, não era bem um jogo, não havia times, placar... O chutinho não foi intencional, mas os garotos, ao longe, agradeceram mecanicamente. Era isso. Ia conversar com ★. Precisava saber ★.

- Agora, experimente fazer o oposto. Copie o parágrafo anterior eliminando os pensamentos e as lembranças da personagem e mantendo apenas as frases que trazem o relato de suas ações.
- Compare os dois parágrafos que você produziu. Qual é o papel desempenhado, no texto, pelo relato das ações ocorridas depois que o menino se senta no banco?



❖ Proposta

Você vai produzir um conto psicológico que será lido em sala de aula em um dia combinado com o professor.

Sua história será baseada em uma das cenas abaixo e deverá explorar as recordações e sentimentos de um adulto, reavivados pelo momento retratado.



David Young-Wolff/Stone/Getty Images

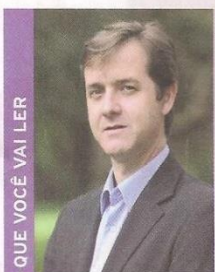


Alamy.com/IDB

ANEXO B – Instrumento de coleta de dados – Produção Textual (2ª oficina)

LEITURA 1

Artigo de opinião



O QUE VOCÊ VAI LER

Backer Ribeiro Fernandes
(1967-), professor.
Fotografia de 2011.

Acervo pessoal/IDBR

O artigo de opinião a seguir foi publicado no mês de abril de 2011, em uma página eletrônica do site do Instituto Akatu pelo Consumo Consciente, entidade relacionada ao impacto do consumo no meio ambiente e sustentabilidade.

Escrito por Backer Ribeiro Fernandes, professor no curso de Relações Públicas na Faculdade Armando Álvares Penteado (FAAP), São Paulo, e diretor da Communità, empresa de consultoria especializada em Comunicação para a Sustentabilidade, o texto apresenta dados de pesquisas relacionadas ao consumo e impacto ambiental e falas de especialistas da área, a fim de ampliar a observação do leitor sobre o assunto tratado.

Leia o título do artigo e busque deduzir a ideia defendida pelo autor do artigo de opinião. Em seguida, leia o texto na íntegra.

É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário

Segundo Gilles Lipovetsky, importante filósofo contemporâneo, as preocupações do porvir planetário e os riscos ambientais assumiram posição primordial no debate coletivo. Nos últimos anos, quando despertamos para as revelações alarmantes a respeito do aquecimento global, o termo sustenta-

bilidade ganhou a importância merecida na mídia, governos e empresas. Sustentabilidade virou uma febre. As empresas são sustentáveis, o negócio é sustentável, tudo é sustentável. Mas o que é ser sustentável? Que conceitos norteiam as gestões estratégicas das organizações?



Paulo Santos/Reuters/Latinstock

Manifestantes durante o primeiro dia do Fórum Mundial Social em Belém (PA), 27 jan. 2009.

Ser sustentável hoje, provavelmente, é viabilizar o negócio desde que não impacte em mais custos, tecnologias mais caras. O que todos precisam entender é que há urgência em equilibrar a balança do tripé da sustentabilidade (*triple bottom line*), a economia não deve pesar mais que o social e o ambiental. Caso isso não ocorra, a natureza cobrará o seu preço.

Em 1987, foi publicado o relatório *Nosso Futuro Comum* (*Our Common Future*), elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que fazia duras críticas ao modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, ressaltando os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O relatório apontava para a incompatibilidade entre o desenvolvimento e os padrões de produção e consumo vigentes. Cunhou-se a célebre frase: “Desenvolvimento sustentável é satisfazer as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”.

Ou seja, deveríamos garantir para os nossos filhos, pelo menos, a mesma qualidade de vida que temos hoje e que já não é tão boa assim. As gerações futuras, agora com 24 anos (1987 a 2011), perguntam quais medidas foram cumpridas e se é este o futuro que construímos para eles. Devemos mesmo adotar esse conceito? A resposta é não! Os resultados mostram que falhamos e que sustentabilidade é garantir hoje a qualidade do meio ambiente, da vida, gastar o que for preciso para as gerações presentes.

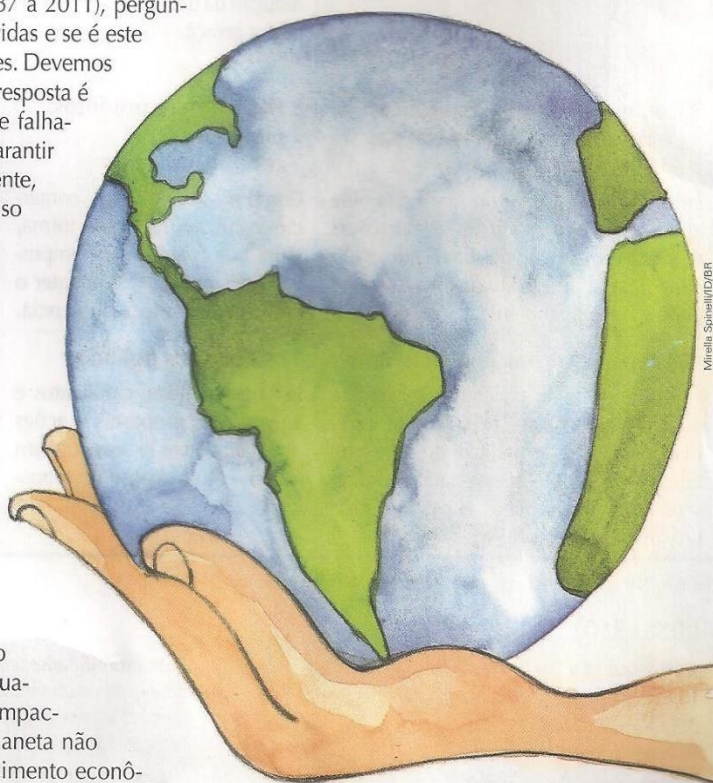
Não há um limite mínimo para o bem-estar da sociedade assim como não há um limite máximo para a utilização dos recursos naturais. Como citou Jeffrey Sachs, professor de Economia e diretor do Instituto Terra da Universidade Columbia, “o mundo está rompendo os limites no uso de recursos, se a economia mundial cresce a um patamar de 5% ao ano significa, neste modelo de desenvolvimento, que continuaremos produzindo grandes impactos no meio ambiente, nosso planeta não suportará fisicamente esse crescimento econômico exponencial, se deixarmos a ganância levar

vantagem, o crescimento da economia mundial já está esmagando a natureza”.

Se continuarmos com um modelo de desenvolvimento como o que temos atualmente, em 2050, quando se estima que seremos 9 bilhões de habitantes, teremos uma dívida ecológica de 24 meses, tempo necessário para ela se recompor, mesmo assim, não se tem a certeza se o planeta aguentará uma pressão deste tamanho.

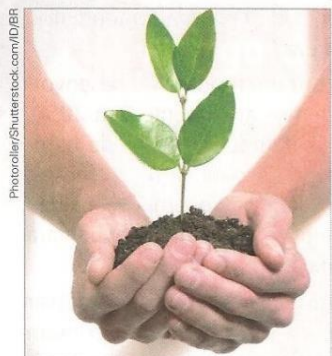
Há um grande equívoco que [é] preciso deixar claro quando se fala em desenvolvimento. É comum falar em desenvolvimento sob o prisma do crescimento da economia, e o Brasil está entre os dez países mais ricos do mundo, mas o relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mostra o Brasil na 73ª posição entre 169 países. De acordo com o relatório, aproximadamente 8,5% da população brasileira vive abaixo da linha da pobreza, ou seja, 17 milhões de brasileiros vivem com menos de R\$ 60 por mês. Além da má distribuição de renda, doença crônica no desenvolvimento do Brasil, a saúde e a educação são o que mais pesa na pobreza do país.

Como diria o professor Sachs, “se a ganância vencer, a máquina do crescimento econômico



LEITURA 1

Artigo de opinião



Mãos segurando uma muda de planta.

deprestará os recursos, deixará os pobres de lado e nos conduzirá a uma profunda crise social, política e econômica". Precisamos propor uma mudança no paradigma da sustentabilidade, o desenvolvimento sustentado necessita incluir o homem nesse processo, numa gestão que inclua as pessoas, tecnologias sem o pressuposto econômico, fontes renováveis e práticas

sustentáveis. Como citou Rachel Carson em seu livro *Primavera silenciosa*, "o homem é parte da natureza e sua guerra contra a natureza é inevitavelmente uma guerra contra si mesmo... Temos pela frente um desafio como nunca a humanidade teve, de provar nossa maturidade e nosso domínio, não da natureza, mas de nós mesmos". A mensagem está dada.

Backer Ribeiro Fernandes. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br>>. Acesso em: 6 dez. 2011.
*Backer Ribeiro Fernandes é Relações Públicas e doutorando em Ciências da Comunicação. Leciona no curso de Relações Públicas da FAAP/SP e é professor conferencista da ECA/USP. É diretor da Communità, consultoria especializada em Comunicação para a Sustentabilidade.

ID/BR

GUIA – DOZE PRINCÍPIOS DO CONSUMIDOR CONSCIENTE

1 Planeje suas compras

Não seja impulsivo nas compras. A impulsividade é inimiga do consumo consciente. Planeje antecipadamente e, com isso, compre menos e melhor.

2 Avalie os impactos de seu consumo

Leve em consideração o meio ambiente e a sociedade em suas escolhas de consumo.

3 Consuma apenas o necessário

Reflita sobre suas reais necessidades e procure viver com menos.

4 Reutilize produtos e embalagens

Não compre outra vez o que você pode consertar, transformar e reutilizar.

5 Separe seu lixo

Recicle e contribua para a economia de recursos naturais, a redução da degradação ambiental e a geração de empregos.

6 Use crédito conscientemente

Pense bem se o que você vai comprar a crédito não pode esperar e esteja certo de que poderá pagar as prestações.

7 Conheça e valorize as práticas de responsabilidade social das empresas

Em suas escolhas de consumo, não olhe apenas preço e qualidade. Valorize as empresas em função de sua responsabilidade para com os funcionários, a sociedade e o meio ambiente.

8 Não compre produtos piratas ou contrabandeados

Compre sempre do comércio legalizado e, dessa forma, contribua para gerar empregos estáveis e para combater o crime organizado e a violência.

9 Contribua para a melhoria de produtos e serviços

Adote uma postura ativa. Envie às empresas sugestões e críticas construtivas sobre seus produtos/serviços.

10 Divulgue o consumo consciente

Seja um militante da causa: sensibilize outros consumidores e dissemine informações, valores e práticas do consumo consciente. Monte grupos para mobilizar seus familiares, amigos e pessoas mais próximas.

11 Cobre dos políticos

Exija de partidos, candidatos e governantes propostas e ações que viabilizem e aprofundem a prática do consumo consciente.

12 Reflita sobre seus valores

Avalie constantemente os princípios que guiam suas escolhas e seus hábitos de consumo.

Instituto Akatu. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br>>. Acesso em: 8 fev. 2012.

GLOSSÁRIO

Gestão: administração.

Nortear: orientar, direcionar para um determinado fim.

Paradigma: modelo, padrão.

Porvir: futuro.

Prisma: ponto de vista, modo de ver ou observar.

Sustentabilidade: termo utilizado, em geral, para indicar ações e atividades humanas que têm como objetivo atender às necessidades atuais de desenvolvimento, sem comprometer o futuro.

Vigente: que está em atividade, em vigor.

Estudo do texto

► Responda sempre no caderno.

✘ Para entender o texto

- O texto lido é iniciado pela apresentação de uma ideia defendida pelo filósofo Gilles Lipovetsky.
 - Qual ideia é apresentada ao leitor?
 - Ele é apresentado pelo articulista como "um importante filósofo contemporâneo". Ao fazer essa apresentação, qual efeito pretende-se obter em relação ao leitor do texto?
- Ainda no primeiro parágrafo, é apresentada uma relação de causa e consequência a partir de revelações sobre o aquecimento global.
 - De acordo com o articulista, o que essas revelações causaram?
 - Qual é a consequência desse fato?
- O articulista, Backer Ribeiro Fernandes, questiona a utilização, generalizada, do conceito de sustentabilidade.
 - Transcreva a frase apresentada pelo articulista que dá início a esse questionamento.
 - Fernandes encerra o primeiro parágrafo com perguntas relacionadas à sustentabilidade. O que essas perguntas sugerem ao leitor?
- Nos dois parágrafos seguintes, o articulista apresenta a ideia vigente sobre o que é sustentabilidade.
 - De acordo com as informações presentes nessa parte do texto, qual é a definição corriqueira sobre o que é "ser sustentável"?
 - De acordo com Fernandes, qual é a condição para que algo possa ser considerado sustentável?
 - Elenque as diferenças entre o conceito apresentado por Fernandes e a ideia, mais relacionada ao senso comum, sobre "ser sustentável".
- Leia a definição a seguir e responda ao que se pede.

paradoxo [...] Aquilo que é estranho, contraditório, absurdo [...].

Dicionário didático. 3. ed. São Paulo: SM, 2009. p. 595.

- Qual situação apresentada no artigo de opinião pode ser considerada paradoxal?
- De acordo com o texto, o que pode provocar essa situação paradoxal?
- Que relação pode ser estabelecida entre a situação paradoxal apresentada e a sustentabilidade?



IDH

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa utilizada para classificar os países de acordo com o seu nível de desenvolvimento humano, utilizando como critérios de avaliação: longevidade, educação e renda.

A cada ano, os países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) são avaliados conforme os critérios indicados. O IDH varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total).

Estudo do texto

6. Em textos do gênero artigo de opinião, o articulista defende uma ideia. De maneira resumida, qual é a tese defendida nesse artigo de opinião? Copie a alternativa correta em seu caderno.
- É inevitável que as empresas e os governos pensem em estratégias para incluir todos no modelo de consumo atual, no entanto sem esgotar os recursos naturais.
 - É necessário entender sustentabilidade como o equilíbrio dos fatores econômicos, ambientais e sociais, caso contrário nosso planeta não conseguirá suportar fisicamente o desenvolvimento.
 - Mesmo com a economia pesando mais que o social e o ambiental, há necessidade de impedir o consumo sem limites.



ANOTE

Os textos do gênero artigo de opinião são construídos, geralmente, a partir de **seqüências argumentativas**, na qual o autor expõe seu posicionamento acerca de determinado fato e apresenta argumentos que procuram convencer o leitor a aderir a essa ideia.

A construção de argumentos no artigo de opinião

1. No segundo parágrafo do texto, é apresentada uma situação em que temos uma causa e uma possível consequência relacionada ao “tripé da sustentabilidade”.
- a) O que compõe o tripé da sustentabilidade?
 - b) De acordo com Backer Fernandes, como esse tripé deve ser organizado?
 - c) Qual é a consequência apontada por Fernandes, caso essa organização não ocorra adequadamente?

ANOTE

O articulista – autor do artigo de opinião – precisa apresentar **argumentos consistentes**. Uma das possibilidades de organizar a argumentação é indicar uma **relação de causa e consequência**, a partir de determinado fato ou acontecimento.

2. No terceiro parágrafo, são apresentadas informações sobre o relatório “Nosso Futuro Comum”, publicado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Releia o parágrafo e responda.
- a) Em que ano o relatório foi publicado?
 - b) Considerando que o artigo foi escrito e publicado em 2011, por que o articulista utilizou as informações do relatório?
 - c) De acordo com o articulista, a definição sobre desenvolvimento sustentável, apresentada na época de publicação do relatório, é condizente com a ideia defendida no artigo de opinião? Justifique.

ANOTE

Um dos recursos para desenvolver a argumentação em um texto é a utilização de documentos relacionados a um **dado da história**, a fim de apresentar informações que legitimem e auxiliem a argumentação.

3. Releia o trecho a seguir e responda ao que se pede.

“É comum falar em desenvolvimento sob o prisma do crescimento da economia, e o Brasil está entre os dez países mais ricos do mundo, mas o relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mostra o Brasil na 73ª posição entre 169 países. De acordo com o relatório, aproximadamente 8,5% da população brasileira vive abaixo da linha da pobreza, ou seja, 17 milhões de brasileiros vivem com menos de R\$ 60 por mês.”

- O que os dados numéricos presentes nesse trecho informam ao leitor?
- Qual é a importância em utilizar dados numéricos para a apresentação das informações presentes no parágrafo?
- A utilização dos dados numéricos contribui para a construção da argumentação do articulista? Justifique.

ANOTE

Para construir a argumentação é importante a utilização de **resultados de pesquisas, dados numéricos** apresentados por relatórios, estatísticas, entre outros. Essas informações promovem a credibilidade do texto e potencializam a argumentação.

4. Ao longo do artigo de opinião são apresentadas citações. Leia os textos a seguir, que trazem informações sobre as pessoas citadas. Em seguida, responda ao que se pede.

Jeffrey Sachs – Norte-americano nascido em Detroit, em 1954. Economista, professor da Universidade Columbia, nos Estados Unidos. Em 2005, escreveu o livro *O fim da pobreza*, no qual são apresentadas ideias sobre a promoção do desenvolvimento e a eliminação da pobreza extrema.

Atua também como conselheiro econômico de vários países da América Latina, do Leste Europeu, da Ásia e da África, sendo conhecido por trabalhos relacionados ao controle de doenças, desenvolvimento econômico e globalização, entre outros.

Rachel Carson – Nascida nos Estados Unidos, em 1907, foi bióloga e escritora. Autora de diversos livros relacionados à natureza, dentre os quais *Primavera silenciosa*, publicado em 1962 e reconhecido como um dos principais motivadores de movimentos relacionados a questões ambientais.

Primavera silenciosa apresentou preocupações ambientais para o público norte-americano, desencadeando políticas públicas relacionadas ao uso de pesticidas.

- No artigo de opinião, como Rachel Carson e Jeffrey Sachs são apresentados ao leitor?
- Considerando que parte dos leitores do artigo de opinião não conhece a relevância dessas pessoas nos estudos sobre meio ambiente, o que a apresentação de cada uma delas revela ao interlocutor?
- O conteúdo das citações apresentadas se relaciona com as ideias defendidas pelo articulista? Justifique.

ANOTE

Um dos recursos utilizados para fundamentar a argumentação em artigos de opinião é a utilização de **citação de autoridades** no assunto tratado. Esse recurso auxilia na adesão do leitor a um determinado ponto de vista, legitimando a ideia defendida pelo articulista.



Estudo do texto

❖ O contexto de produção

1. Leia o trecho a seguir, retirado de uma página eletrônica do site do Instituto Akatu, e responda ao que se pede.

O Akatu

O Instituto Akatu é uma organização não governamental sem fins lucrativos que trabalha pela conscientização e mobilização da sociedade para o Consumo Consciente.

Defende o ato de consumo consciente como um instrumento fundamental de transformação do mundo, já que qualquer consumidor pode contribuir para a sustentabilidade da vida no planeta: por meio do consumo de recursos naturais, de produtos e de serviços e pela valorização da responsabilidade social das empresas.

Nossa missão

Mobilizar as pessoas para o uso do poder transformador dos seus atos de consumo consciente como instrumento de construção da sustentabilidade da vida no planeta.

Disponível em: <<http://www.akatu.org.br>>. Acesso em: 7 dez. 2011.



Instituto Akatu/
www.akatu.org.br/ID/BR

- a) De acordo com o texto, qual é o objetivo do Instituto Akatu?
 - b) Quem é o provável público leitor do site desse Instituto?
 - c) Qual é a relação entre o assunto tratado no artigo de opinião e o que pretende o Instituto Akatu?
2. Retome a leitura do boxe *O que você vai ler* e responda às questões a seguir.
 - a) Quais informações sobre o autor do artigo de opinião se relacionam com o assunto tratado no artigo de opinião?
 - b) As informações sobre a atuação profissional de Backer Ribeiro Fernandes aparecem logo após o texto. Por que essas informações são importantes?

ANOTE

De acordo com o espaço de comunicação em que o texto é publicado, é importante apresentar **informações sobre quem escreve** e, assim, revelar a **legitimidade** do articulista em relação ao assunto tratado. Dessa maneira, o texto adquire maior credibilidade, ampliando seu poder persuasivo.

❖ A linguagem do texto

1. Releia os trechos a seguir e responda ao que se pede.

I. "Segundo Gilles Lipovetsky, importante filósofo contemporâneo, as preocupações do porvir planetário e os riscos ambientais assumiram posição primordial no debate coletivo."

II. "Como diria o professor Sachs, 'se a ganância vencer, a máquina do crescimento econômico depredará os recursos, deixará os pobres de lado e nos conduzirá a uma profunda crise social, política e econômica'."

III. "Como citou Rachel Carson em seu livro *Primavera silenciosa*, 'o homem é parte da natureza e sua guerra contra a natureza é inevitavelmente uma guerra contra si mesmo... Temos pela frente um desafio como nunca a humanidade teve, de provar nossa maturidade e nosso domínio, não da natureza, mas de nós mesmos'."

- a) Considerando a argumentação, o que os três trechos têm em comum?
- b) Observando os recursos linguísticos, como o trecho I introduz a citação?
- c) Nos trechos II e III, como as citações são indicadas?
- d) Qual é o efeito de sentido criado pelo modo como a citação é introduzida no trecho I e o modo como é indicada nos trechos II e III?

ANOTE

Em textos não ficcionais, como os artigos de opinião, é comum a reprodução das palavras de uma pessoa por meio do **discurso direto**. Um verbo de locução (*dizer, explicar, exclamar, citar, etc.*) costuma aparecer no início, no meio ou no final da fala, que é marcada, normalmente, por **aspas**.

Em alguns casos, há uso de **discurso indireto**, em que o articulista incorpora a fala da pessoa ao seu próprio discurso, como ocorre no trecho I da questão anterior.

Nesse caso, é importante indicar a autoria da frase, podendo ser utilizadas conjunções, como *conforme* e *segundo*.

2. Releia os trechos a seguir, retirados do artigo de opinião, e responda.

“Mas o que é ser sustentável? Que conceitos norteiam as gestões estratégicas das organizações?”

Ser sustentável hoje, provavelmente, é viabilizar o negócio desde que não impacte em mais custos, tecnologias mais caras.”

“Devemos mesmo adotar esse conceito? A resposta é não!”

- Nos dois trechos, há frases interrogativas. A quem são dirigidas?
- Quem responde às perguntas apresentadas?
- Qual é o efeito de sentido construído a partir do uso dessas perguntas?

ANOTE

O uso de perguntas em um texto, as quais são respondidas pelo próprio autor do texto, é uma estratégia comum em sequências de textos argumentativos. Conhecidas como **perguntas retóricas**, esse tipo de pergunta não tem como intenção obter uma informação. Geralmente, são utilizadas para que o leitor acompanhe um determinado raciocínio, de modo a auxiliar no processo argumentativo.

Consumo consciente

O consumo é necessário, mas é preciso observar os impactos negativos que esse consumo pode causar ao meio ambiente e à sociedade, de modo geral. O consumo consciente tem como fundamento a aquisição de produtos eticamente corretos, cuja produção não envolva exploração de seres humanos, de animais e não provoque impactos negativos no meio ambiente. Além disso, deve-se estar atento ao que se consome e em que quantidade, para evitar excessos e desperdício.

Existem várias entidades que auxiliam o consumidor a conhecer produtos e serviços ecologicamente corretos, além de apresentar dicas e orientações sobre consumo responsável.

Discuta com seus colegas e professor as seguintes questões:

- Você planeja suas compras ou age por impulso?
- Que critérios você utiliza para comprar produtos ou serviços?
- De que modo você pode ter mais informações sobre consumo consciente?



Artigo de opinião

AQUECIMENTO

Nesta parte do capítulo, você estudou alguns recursos argumentativos utilizados para a construção de artigos de opinião.

- Leia, a seguir, o início de um artigo de opinião publicado no jornal catarinense *Diário de Itapoá*. Em seguida, escreva três parágrafos que confirmem o que foi apresentado no parágrafo inicial. Para tanto, pesquise em publicações relacionadas ao meio ambiente informações que possam servir para a construção do texto.

Um dos maiores problemas ambientais nas cidades brasileiras, das grandes às pequenas, é o saneamento básico e, especialmente, o descarte dos resíduos sólidos, ou seja, do lixo gerado em volumes crescentes pela população.

[...]

Werney Serafini. O que fazer com o lixo. Disponível em: <<http://www.diariodeitapoa.com.br>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

Proposta

Você vai escrever um artigo de opinião sobre a prática de ações sustentáveis. Primeiramente, o texto será lido para a classe e, em seguida, exposto em um mural na escola. Para produzir o artigo de opinião, leia o texto a seguir.

Pequenas ações mudam o mundo

Com atos simples, adotados no dia a dia, todos podem contribuir para evitar o desperdício, tirando proveito do meio ambiente de forma sustentável.

Há uma semana, pessoas do mundo inteiro apagaram suas luzes voluntariamente na Hora do Planeta, um evento que contou com a participação de 125 países. Medidas como esta, de economizar energia elétrica, além de conscientizar a população sobre as questões ambientais, contribuem para a preservação do meio ambiente.

Adotar práticas sustentáveis tais como dar preferência a produtos ecologicamente corretos, reciclar, evitar desperdícios, não jogar lixo nas ruas e plantar mais árvores são outras medidas sugeridas pelo professor de Direito Ambiental, membro da comissão de Meio Ambiente da OAB, o advogado e biólogo Victo Sarmento.

Mais do que diminuir a conta no final do mês, economizar energia elétrica reduz o consumo de água nas usinas hidrelétricas. “Demorar menos no banho, desligar o chuveiro na hora que estiver se ensaboando, verificar se as torneiras estão bem fechadas e não lavar calçadas também são procedimentos importantes”, lembrou.

[...]

Outra medida bastante simples é economizar e reciclar papel. [...] Recomenda-se que todos utilizem os dois lados do papel, fazendo borrões desses documentos.

Com os alimentos não é diferente. É possível reduzir a produção de lixo. “A comida que se transformaria em lixo pode ser direcionada para outras pessoas” [...].

Isabela Santos. Disponível em: <<http://www.nominuto.com>>. Acesso em: 18 dez. 2011.



ANEXO C – Texto para proposta de intervenção – Sequência Didática

CAPÍTULO 1

A conquista do amor impossível

*Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?
E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade?*

Felicidade clandestina

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letras bordadíssimas palavras como “data natalícia” e “saúde”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As renações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava



toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)

elucidativo: que elucida, explica.

êxtase: estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

magno: de grande importância.



Marfângela Healdad