

Arlete Amaral Corrêa

**ESTUDO SOBRE OS USOS DE MECANISMOS DE COESÃO
REFERENCIAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DE 5ª
SÉRIE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2010

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora) – UFPel

Prof^a Dr^a Cátia Azevedo Fronza – Unisinos

Prof^a Dr^a Gilsenira de Alcino Rangel – UFPel

Prof^a Dr^a Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves Pinto – UFPel

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

C823e Corrêa, Arlete Amaral.
Estudo sobre os usos de mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos de 5ª série / Arlete Amaral Corrêa; Orientadora: Ana Ruth Moresco Miranda. – Pelotas, 2010.

76f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Aquisição da escrita. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Coesão referencial. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

CDD 372.6

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer:

Às professoras examinadoras de meu trabalho, por compartilharem deste importante momento de minha vida, abrilhantando-o.

A todos os meus amigos, pelo apoio e pela ausência, em especial à minha quase irmã Geleci Jacques Mirapalheta.

A todos os professores e corpo diretivo da minha escola, por terem me ajudado e apoiado no momento difícil que passei.

Aos alunos da turma 52 da escola pela amizade, afeto e confiança que demonstraram.

Aos alunos pesquisados, a minha eterna gratidão, principalmente pela consideração que tiveram comigo ao reescrever o último resumo.

À Renata Silveira, amiga das minhas angústias teóricas.

À minha orientadora, Ana Ruth Moresco Miranda, pela profissional competente e pelo ser humano inigualável.

Aos meus colegas de sala de aula por apoiarmos uns aos outros, nos momentos de angústia, de medo e de incertezas.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de pesquisa realizada com alunos pertencentes à 5ª série/6ºano de uma escola da rede municipal do Rio Grande-RS, no ano letivo de 2008. O objetivo do estudo é descrever e analisar o uso de elementos de coesão referencial em 48 textos de oito alunos da turma. Os textos são produzidos a partir da leitura de quatro livros selecionados: “O menino do dedo verde” (escrita/reescrita), “Veneno lento” (escrita/reescrita), “A bolsa amarela” e “A Luz que guia também pode cegar”. As categorias coesivas em análise são: expressões sinônimas ou quase, lexemas idênticos e elipse. A fundamentação teórica está dividida em três seções: o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental; o ensino da gramática na escola; e, por último, o texto na sala de aula. Para análise dos dados, é considerada a forma como os alunos, em seus resumos, fizeram referência ao personagem principal de cada livro lido durante o ano. Os resultados mostram que, após o desenvolvimento da proposta de ensino que esteve baseada na tríade leitura-escrita-gramática, os alunos, em seus textos, apresentam modificação em relação ao uso dos mecanismos estudados. O que pode ser sumariado como segue: a) houve um incremento no uso de expressões sinônimas, recurso pouco utilizado pelas crianças nos anos iniciais (cf. CLARINDO, 2005); b) ocorreu uma diminuição no uso de lexemas idênticos, recurso largamente utilizado pelos alunos, por ser um tipo de mecanismo de referência que envolve apenas a repetição; c) observou-se que não ocorreu uma mudança quantitativa na utilização da elipse, mas qualitativamente o uso desse recurso apresentou um comportamento diferenciado por parte dos alunos. O estudo mostra também, por meio das manifestações dos alunos em sala de aula, que uma proposta pedagógica centrada na integração leitura-escrita-gramática nas aulas de língua portuguesa pode criar um espaço privilegiado para a expressão de dúvidas e a reflexão acerca do funcionamento da língua.

Palavras-chaves: aquisição da escrita; ensino de língua portuguesa; coesão referencial

ABSTRACT

This paper is the result of a research that was carried out with fifth graders in a city school in Rio Grande, RS, in 2008. The study aims at describing and analyzing the use of referential cohesion elements in 48 texts written by eight students. These texts were based on the reading of four books that had been previously chosen: “*O menino do dedo verde*” (writing/rewriting), “*Veneno lento*” (writing/rewriting), “*A bolsa amarela*” and “*A luz que guia também pode cegar*”. The cohesive categories under analysis are: synonymous or quasi-synonymous expressions, identical lexemes, and ellipsis. The chapter on the theoretical basis comprises three sections: teaching Portuguese in elementary school, teaching grammar in school, and the text in the class. In order to analyze the data, while reading their summaries, I took into account how students referred to the main character in every book they had read. Results show that, after the development of a teaching proposal that was based on the triad reading-writing-grammar, students implemented changes in their texts regarding the use of the mechanisms that had been studied in class. They can be summarized as follows: a) there was an increase in the use of synonymous expressions, which are scarcely used by children in the first grades (CLARINDO, 2005); b) there was a decrease in the use of identical lexemes, which are commonly used by students because they are a reference mechanism that only involves repetition; and c) there was not any quantitative change in the use of the ellipsis but there was qualitative improvement in its use. Students’ reports also show that a pedagogical proposal based on the integration of reading-writing-grammar in Portuguese classes may develop a privileged space for doubts and reflection upon how language works.

Key words: writing acquisition; Portuguese teaching; referential cohesion

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento da aluna Tainá	40
Figura - Resumo da aluna Verônica.....	50
Figura 2 - Lexemas Idênticos.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Introdução	10
1 Fundamentação Teórica	
1.1 O ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental	14
1.1.1 A competência comunicativa	16
1.2. O ensino de Língua Portuguesa na escola	19
1.2.1 Os tipos de ensino de língua	24
1.3 O texto na sala de aula	29
1.3.1 A Linguística Textual	30
1.3.2. A coesão e coerência	33
2 Metodologia	
2.1 A proposta de ensino	37
2.1.1 O contexto da proposta de ensino	37
2.1.2 As oficinas	38
2.1.3 A metodologia da proposta de ensino.....	39
2.2 A pesquisa	42
2.2.1 Os sujeitos da pesquisa	43
2.2.2 Os instrumentos de coleta de dados	43

2.2.3 As categorias de análise	44
--------------------------------------	----

3 Descrição e Análise dos Dados

3.1 As expressões sinônimas ou quase	46
--------------------------------------------	----

3.2 Os lexemas idênticos.....	56
-------------------------------	----

3.3 A elipse.....	65
-------------------	----

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
-------------------------------------	-----------

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
------------------------------------------	-----------

APÊNDICE.....	80
----------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são processos distintos, mas conectados entre si. Como professora de Língua Portuguesa (doravante LP), penso que, embora existam fortes pontos de convergência, leitura e escrita são dois processos que caminham paralelamente. Nesse sentido, entendo que, quando os alunos são orientados a explorarem esses pontos, a organização interna do texto, em especial, tende a tornar-se mais acessível a eles e surge assim a possibilidade de que possam internalizar novas estruturas da língua ampliando a sua competência comunicativa.

Os anos de exercício no magistério, 12 anos como professora de LP, foram dando forma a uma pergunta à qual pretendo buscar respostas com o desenvolvimento da investigação que me proponho a realizar. O trabalho com uma metodologia que priorize sempre práticas integradoras de leitura, escrita e reflexão sobre a gramática possibilita chegar à indagação que se transformou em minha questão de pesquisa: o ensino de gramática explícita e a produção sistemática de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa podem, efetivamente, auxiliar os alunos de uma 5ª série a qualificarem seus textos escritos?

Estudos como os de Azevedo (2007) e Augé (2008), os quais analisam práticas que visaram ao desenvolvimento da escrita de alunos do Ensino Fundamental, integrando práticas sistemáticas de leitura e produção textual, mostram que há mudanças na relação que os alunos estabelecem com a leitura e a escrita do ponto de vista do gosto por ambas as práticas. As autoras mostram, porém, que não se verifica mudança significativa na qualidade da escrita, isto é, sendo considerando aspectos relacionados à estrutura da língua escrita, os alunos por elas estudados não apresentaram melhoria em seu desempenho.

A fim de verificar os efeitos da integração em sala de aula da tríade leitura-escrita-gramática, defini para a pesquisa o seguinte objetivo geral: descrever e analisar o uso de elementos de coesão referencial em textos de alunos de 5ª série, de uma escola pública da cidade de Rio Grande; bem como avaliar o efeito de tarefas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa no que diz respeito ao uso de mecanismos de coesão referencial.

A **fundamentação teórica** proposta para a dissertação foi dividida em três grandes seções: o ensino de LP no ensino fundamental, a gramática na sala de aula e o texto na sala de aula.

A primeira seção, **O ensino de LP no ensino fundamental**, aborda alguns dos objetivos do ensino de Língua Materna e discute os conceitos de competência linguística e de competência comunicativa. São feitos também comentários sobre a proposta dos PCNs para o ensino de LP. Para dar sustentação a essa seção, utilizo, além dos PCNs (1997), autores como: Dell Hymes (1966), Savignon (1972,1983,1990), Luft (1993), Canale e Swain (1980), Travaglia (2003a, 2003b) e Bortoni-Ricardo (2004).

Em seguida, na seção intitulada **O ensino de gramática na escola**, as diferentes acepções do termo 'gramática' bem como uma reflexão sobre a forma como a gramática está sendo ensinada na escola são apresentadas com base em Travaglia (1984, 2003), Neves (1990, 2002, 2003, 2005), Perini (1998, 2006), Possenti (2002), Halliday; McIntosh, Angus & Strevens, Peter (1974) e Luft (1993).

A última seção, intitulada **O texto na sala de aula**, traz referências à Linguística Textual, ao conceito de competência textual e à distinção entre

conjunto de frases e texto, além de caracterizar dois importantes fatores para a constituição de um texto: a coesão e a coerência, com especial enfoque à coesão referencial, que é obtida através de dois mecanismos básicos: substituição e reiteração. Os autores de referência são Koch (2002, 2006), Fávero (1991, 2003), Massini-Cagliari (2001), Koch & Travaglia (1990), Fávero & Koch (1983) e Marcuschi (1983).

O capítulo da **metodologia** apresenta duas seções, uma que trata da proposta de ensino utilizada para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, e a outra, da metodologia da pesquisa. A primeira denominada **A proposta de ensino** está assim apresentada: o contexto, a caracterização dos sujeitos, os objetivos da proposta e exemplo de oficina utilizada. Na segunda intitulada **A metodologia da proposta de ensino** consta: o campo empírico, os instrumentos de coleta de dados e as categorias utilizadas para a análise.

O capítulo 3 cujo nome é **Descrição e análise dos dados** traz a descrição e a análise em três em seções: expressões sinônimas ou quase, lexemas idênticos e elipse. Por fim, as **Considerações Finais**, seguidas das referências bibliográficas e do anexo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Começo este capítulo citando a declaração do Direito à Educação, particularmente detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Capítulo III. Aduz, o art. 205 da Magna Carta, *in verbis*:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tal como determina a Constituição, o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio da linguagem que o homem se comunica e tem acesso à informação, se expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Lê-se nos PCNs (1997:23) que:

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Pode-se, portanto, afirmar que, quanto mais domínio dos recursos e mecanismos da língua uma pessoa tiver, melhor poderá se movimentar na sociedade, tendo assim condições objetivas de melhorar sua qualidade de vida.

E os PCNs (1997:23) continuam arguindo que:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Ressaltada essa função da escola, busco em Travaglia (2003a:96-97) a formulação do que deve ser o objetivo maior e prioritário do ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos dessa língua. Para o autor o ensino de LP deve promover a

formação de usuários competentes da língua, capazes de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir textos (orais e/ou escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção/objetivo específico de comunicação; e, ao mesmo tempo, capazes de compreender os textos (orais e/ou escritos) que recebem, estabelecendo/percebendo sentido(s) adequado(s) à forma como cada texto se apresenta construído, ao contexto sócio-histórico-ideológico, à situação imediata de comunicação em que ele está sendo utilizado como meio ou instrumento para a comunicação.

Travaglia (2003a) vai denominar 'educação linguística' o conjunto de atividades de ensino /aprendizagem, formais ou informais para atingir o objetivo acima mencionado. A educação linguística lançará mão de recursos da língua e das instruções de sentido que cada tipo de recurso proporciona, explorando as nuances de significados decorrentes do emprego das formas linguísticas, possibilitando, assim, o desenvolvimento do que a Linguística designa competência comunicativa.

1.1.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A expressão 'competência comunicativa', ao longo desta dissertação, será muitas vezes referida. Autores como Savignon (1972,1983,1990), Luft (1993) e Bortoni-Ricardo (2004) oferecerão os elementos necessários para a discussão relativa ao tema.

O americano Noam Chomsky (linguista pesquisador do Massachusetts Institute of Technology – MIT - 1964, 1965) faz uma distinção fundamental entre competência/desempenho, à semelhança do célebre linguísta franco suíço Ferdinand de Saussure, que dicotomizava língua/fala (*langue/parole*).

Competência, assim como a *langue* de Saussure, tem caráter abstrato e refere-se à capacidade de o homem se comunicar por meio de sistemas de sinais vocais (línguas). Competência consiste no conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua. Desempenho, por seu turno, tem caráter concreto e pode ser definido como comportamento linguístico, os efetivos atos de fala, as utilizações circunstanciadas das virtualidades desses sistemas. Consiste no uso efetivo da língua pelo falante.

Conforme o conceito de competência, uma sentença será sempre bem formada quando produzida por um falante nativo da língua, que tem conhecimentos das regras básicas da(s) variedade(s) e dos estilos dessa língua.

Chomsky opôs o conceito de competência linguística ao conceito de desempenho, e logo após o estabelecimento dessa dicotomia, muitos pesquisadores começaram a formular não apenas críticas, mas também propostas para uma reformulação do conceito de competência, como o fez o sociolinguista norte-americano Dell Hymes em 1966.

Para Dell Hymes, o maior problema com o conceito de competência linguística reside no fato de esse conceito não dar conta de questões de variação da língua. Assim, o autor propôs o conceito de 'competência comunicativa', amplo o suficiente para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que

definem a adequação da fala. Dessa forma, inclui a noção de adequação no âmbito da competência. Para o sociolinguista a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.

No início dos anos 70, Dell Hymes e a professora de francês Savignon começam, simultaneamente, a utilizar a expressão “competência comunicativa”. Para o primeiro, preocupado em integrar a teoria linguística a uma teoria mais geral de comunicação e cultura, a língua foi interpretada como comportamento social. Já para a segunda, a expressão ‘competência comunicativa’ caracterizaria a habilidade de aprendizes de uma língua na interação com outros falantes, visando à busca de significado, e não a resolução de testes pontuais de conhecimento gramatical.

A autora (1983) ressalta as seguintes características da competência comunicativa:

- é um conceito dinâmico. Depende da negociação de significado entre duas ou mais pessoas que compartilham o mesmo sistema de símbolos, em certo grau. É, portanto, interpessoal;

- é aplicado tanto à linguagem escrita quanto à oral, assim como a muitos outros sistemas de símbolos;

- é específica para certo contexto. A comunicação ocorre numa variedade de situações e o sucesso de um papel específico depende da compreensão que o aprendiz tem do contexto e de semelhantes experiências anteriores;

- é relativa e depende da cooperação de todos os participantes envolvidos. Ela não é absoluta e, portanto, faz sentido falar-se em *graus* de competência comunicativa.

Na busca de um modelo de competência comunicativa para a sala de aula, Canale e Swain (1980) identificaram seus quatro componentes: o gramatical, o sociolinguístico, o discursivo e o estratégico. Juntos, esses quatro componentes sugerem um modelo de competência comunicativa como base para o desenvolvimento de currículos e prática de sala de aula.

A competência gramatical é a competência linguística no sentido restrito do termo como tem sido usado por Chomsky e outros linguistas (SAVIGNON,

1983). É o domínio do código linguístico, a habilidade de reconhecer as características fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais de uma língua e manipulá-las para formar palavras e frases. É importante ressaltar que não se trata de citar as regras de uma língua, mas de usá-las adequadamente.

A competência sociolinguística requer uma compreensão do contexto social no qual a língua é usada: os papéis dos participantes, a informação que compartilham e a função da interação (as regras sociais do uso da língua, conforme SAVIGNON, 1983). Ser apropriado parece fundamental, o que envolve mais do que saber *o que* dizer numa situação e *como* dizê-lo. Envolve também saber quando ficar em silêncio, por exemplo. Da mesma forma, ultrapassar fronteiras linguísticas ou sociais pode obter qualquer reação como resposta, desde um sorriso até se ser totalmente ignorado.

A competência discursiva lida com a interligação de uma série de frases para formar um todo significativo. Os padrões organizacionais do discurso diferem, dependendo da natureza do texto e do contexto no qual ele aparece. Um poema, um comercial de televisão, uma receita culinária, um documento legal, uma conversa ao telefone, entre tantos outros, são exemplos de diferentes estruturas discursivas. Savignon (1983) ressalta que o sucesso depende do conhecimento compartilhado entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte – conhecimento do mundo real, do código linguístico, da estrutura do discurso e do contexto social.

A competência estratégica envolve as estratégias que são usadas para compensar pelo conhecimento imperfeito de regras. Savignon (1972) já chamava essas estratégias de estratégias de sobrevivência, uma vez que o falante/ouvinte ideal não existe. Ninguém consegue dominar uma língua perfeitamente nem usá-la apropriadamente em todas as interações sociais. As estratégias que usamos para manter a comunicação incluem paráfrases, repetições, hesitações e deduções e, se necessário, também evitação de usar certa estrutura, léxico ou até assunto.

Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa trazidos pelos PCNs (1997) entram em consonância com as ideias dos autores recém mencionados, pois partem do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais (competência sociolinguística); de que os indivíduos se apropriam dos

conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio por meio da ação sobre eles (competência estratégica); da utilização de diferentes gêneros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequar a linguagem às circunstâncias da situação comunicativa de que participam (competência discursiva).

Seguindo-se esses pressupostos faz-se necessário ao professor trabalhar para o desenvolvimento desses quatro componentes na sala de aula de forma igualitária: o gramatical, o sociolinguístico, o discursivo e o estratégico. Não deve, porém, deixar de considerar que todo falante/escritor, no momento em que chega à escola, tem suas limitações e que elas podem ser superadas quando o aluno é colocado em contato com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa.

1. 2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, em seu capítulo introdutório assim encetam: “Desde o início da década de 80, o ensino de LP na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País” (1997:19).

Apesar dos avanços da Psicolinguística, da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, as práticas desenvolvidas na sala de aula continuam presas a antigas formas de trabalho com a gramática. O ensino gramatical se mantém, preponderantemente, prescritivo, sem preocupação com a leitura e a produção textual.

Resultados de testes de qualidade como os elaborados pelo Inep (2005) e pelo Saers (2007) apontam que os alunos apresentam baixos índices quanto ao seu desempenho em leitura e escrita, mostrando que a situação atual, no que concerne ao ensino de língua, pouco se alterou nas últimas décadas.

Lê-se ainda nos PCNs (1997:19) que:

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

Essa realidade é vivida e sentida pela maioria dos professores que ensinam LP na 5ª série/6º ano da escola pública, pois trata-se de um momento com muita transformação escolar na vida do aluno.

Nesse período, o trabalho com os conteúdos gramaticais passa a ser intensificado e a abordagem é, na maioria das escolas, inadequada, conforme exemplificação dos PCNs (1997:39):

[...] a gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingüística para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

As aulas de LP têm se reduzido ao ensino da gramática prescritiva, o texto é utilizado como pretexto para o ensino da gramática e a atividade escrita (quando realizada) é apenas em dia de avaliação (prova). Por esse motivo, estudiosos como Neves (2003:18) defendem

[...] que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si e por si, [...].

Antes de dar continuidade à discussão sobre gramática, vou precisar explicitar a concepção a que me refiro. Começo chamando atenção para o fato

de que a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. Como diz Neves (2003:79), a “gramática é uma palavra marcada (e negativamente) tanto na visão dos profissionais da palavra como na visão do público em geral: alunos, pais, enfim toda comunidade linguística.”.

De acordo com linguistas como Luft (1993), Possenti (1996), Travaglia (2003) e Perini (2006) há basicamente três acepções para esse termo: gramática normativa ou prescritiva, gramática descritiva e gramática internalizada.

A gramática normativa ou prescritiva corresponde ao nome de uma disciplina que procura estabelecer o que é “certo” e o que é “errado” na língua. É concebida como um manual, com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. De acordo com Possenti (2002: 64) “é a mais conhecida do professor de primeiro grau, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos.”.

A gramática descritiva é aquela que faz, na verdade, uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função. Nesse tipo de gramática a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes. Em vez de receitar o que se deve e o que não se deve dizer, registra como se fala realmente, retratando e sistematizando os fatos. Segundo Possenti (2002:68), “o que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva.”.

Já a gramática internalizada é interpretada como um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua mente e que lhe permite usar essa língua. Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, tratada por Luft (1993) como gramática natural.

O conceito de gramática não é unívoco, também os conceitos de regras, de língua e de erro não o são, mas como a escola está trabalhando com esses conceitos? Concordo com Neves (2003:18) que considera,

como ponto de partida, que a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso”¹ lingüístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise lingüística e de explicação da gramática.

Busco em Neves (1990) e Travaglia (2003) elementos para traçar um panorama referente ao modo como é abordada a gramática em nossas escolas. Segundo esses autores, o ensino tem sido primordialmente prescritivo, vinculando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são considerados anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. Além disso, de acordo com Travaglia (2003:101) “nas salas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos”.

Uma outra observação que Travaglia (2003:101) faz é quanto à

concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções de elementos lingüísticos, o que caracterizaria o ensino prescritivo, embora baseado, com freqüência, em descrições de qualidade questionável.

A grande parte do tempo das aulas de LP é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem que não avança, pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática bem como regras de acentuação e pontuação.

Esse fato para Neves (2002:238) é preocupante uma vez que

os professores contemplam a gramática, especialmente, como *atividade de exercitação da metalingüística*. Em segundo lugar, consideram que ela seja uma disciplina normativa. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, de que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado,

¹ Entenda-se como **bom uso** tanto do ponto de vista da produção de enunciados bem compostos como ponto de vista da produção de enunciados socialmente adequados.

redação e leitura com interpretação (estruturação/ representação/ comunicação/ de experiências/ mais interpretação de experiências comunicadas) e, de outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, algum conhecimento do que se considera bom uso da língua) [Grifos da autora].

O que na concepção de Neves (2003:81) leva à seguinte conclusão “[...] límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos”.

É importante mencionar, porém, que não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras, tarefas essas incluídas nas acepções normativa e descritiva de gramática, mas sim de apenas estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha o domínio efetivo.

É abordado no objetivo dos PCNs (1997:41) de Língua Portuguesa que:

Ao longo de oito anos [atualmente nove] do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acessos a bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

A partir do exposto, as aulas de LP deveriam trabalhar com a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação – competência comunicativa, segundo Travaglia (2003) - criando possibilidades para que este seja capaz de utilizar, de modo adequado, variedades da língua em que não tem competência ou tem competência limitada. O usuário precisará usar adequadamente cada vez um número maior de recursos disponíveis na língua para a produção de sentido.

É consenso entre alguns estudiosos (cf. LUFT, 1993; PERINI, 1995; NEVES, 2003; TRAVAGLIA, 2003a) que o ensino de metalinguagem, de teoria

gramatical desenvolvido por meio de atividades de gramática teórica, não é um instrumento para atingir esse objetivo.

O meu objetivo aqui não é me embrenhar nessa discussão, mas refletir sobre o modo como a gramática tem sido tratada ao longo desses anos, apontando a necessidade de um ensino produtivo de gramática, para assim serem percorridos outros caminhos no que tange às aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

1.2.1 OS TIPOS DE ENSINO DE LÍNGUA

Ao ensinar uma língua, há uma importante distinção que deve ser feita entre três tipos de ensino ou de abordagem da língua. Para essa diferenciação, busco apoio em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), que fazem a seguinte divisão: ensino prescritivo, descritivo e produtivo.

O ensino prescritivo da língua usa habilidades já existentes, buscando substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por outro. Segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974: 261), “o desejo de substituir os padrões existentes por outros implica haver algo de errôneo nos atuais.”

De acordo com os postulados de Halliday, McIntosh e Strevens (1974: 260), “o conceito de ‘prescritivo’ inclui o de ‘proscritivo’, pois a cada ‘faz isso’, implica um ‘não faça isto’”. Dessa forma, haveria uma perfeita correspondência entre esse tipo de ensino e a gramática normativa, pois esta apresenta e dita normas de bem falar e escrever, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua.

Os PCNs (1997:31) já combatem a ideia do ensino prescritivo nas aulas de Língua Portuguesa quando trazem que

a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria

possível “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

O ensino descritivo da língua é a demonstração do modo como a língua funciona, compreendendo as habilidades já adquiridas, sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas, isto é, consiste em mostrar ao aluno como a língua funciona mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna. Para Halliday, McIntosh e Strevens (1974: 266), “no ensino descritivo a língua materna deve desempenhar o papel principal, pela simples razão de ser a língua que o aluno mais conhece.”

Já o ensino produtivo é um ensino de novas habilidades, inclui certos aspectos de ensino da língua materna, dos quais talvez os mais salientes sejam o ensino da leitura e da escrita. Essa abordagem ajuda a entender o uso de sua língua de maneira mais eficiente, jamais pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas sim, segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974:276),

umentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.

O ensino produtivo é um aspecto habitual da aula de língua materna, que consiste no uso mais eficaz da língua. Não existe “o bom português” em abstrato, mas existe o português adequado e eficiente para determinado propósito, é a capacidade de falar e escrever esse português que o ensino produtivo procura criar.

Essas abordagens não são excludentes, todavia a opção por apenas um tipo pode acarretar prejuízos linguísticos na formação do aluno. O principal empenho do professor de língua materna deveria fazer-se no ensino produtivo e descritivo e não apenas no prescritivo.

Para Halliday, McIntosh e Strevens (1974: 280) a resposta está em:

Reduzir o ensino prescritivo ao mínimo, em introduzir a descrição científica válida e alargar os horizontes do ensino produtivo. Se tem de manter seu lugar no programa do curso, o ensino da língua materna deve relacionar-se, e ser visto relacionar-se, com “o modo como usamos a linguagem para viver”.

Todos os três tipos de ensino têm seu lugar nas aulas. Desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos, cabe ao professor de língua materna exercer uma função essencial, fornecendo condições físicas ao aluno, para tornar mais suportável e rápido o processo de ampliação da capacidade de falar e escrever nas mais diversas situações.

Para traçar um panorama geral de como está a performance do professor de LP no ensino fundamental, busco ancoragem nos estudos de Neves (2005), os quais resultam de uma pesquisa com 170 indivíduos, com formação universitária plena que estavam ministrando aulas em 1º e 2º graus (a partir da 5ª série do 1º grau).

A primeira verificação que a autora traz é que todos os professores, de um modo ou de outro, ‘ensinam gramática’ e a segunda é que a diferença ‘deste ensino’ entre 1º e 2º graus é pouca ou inexistente.

Para melhor entendimento, vou organizar as informações através de indagações feitas por Neves (2005), como: “para que se ‘ensina’ gramática?”, “Para que se usa a gramática que é ensinada?”, “O que é ensinado?” e “Como é ensinado?”.

Pela pesquisa de Neves (2005:10-11) ficou verificado que o motivo pelo qual se ‘ensina’ gramática deve-se ao fato de o ensino gramatical estar relacionado a um melhor desempenho linguístico. A autora tece os seguintes comentários sobre a temática em foco:

[...] 50% das indicações se referem a um bom desempenho: melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão (destacando-se o desempenho ativo). Cerca de 30% das indicações se referem à preocupação de normatividade: maior correção, conhecimento de regras ou normas, conhecimento do padrão culto. Restam cerca de 20% de indicações para o que seria uma finalidade teórica: aquisição das estruturas da língua/melhor conhecimento dos padrões da

língua/sistematização do conhecimento da língua. Cabe, ainda apontar que menos de 1% dos professores pesquisados declarou que só dá aulas de gramática para cumprir o programa; esse baixo percentual, porém, foi desmentido na subsequência da pesquisa, que revelou ser muito mais geral essa negação da real validade do ensino de gramática.

Em relação à pergunta “Para que se usa a gramática que é ensinada?”, Neves (2005:11) mostra em sua pesquisa que a maioria dos professores responde da seguinte forma:

Melhor desempenho lingüístico, agora registrado mais especificamente como “falar e escrever melhor”, e ligado a sucesso de vida prática. Por outro lado, o melhor conhecimento da língua vem agora traduzido em sucesso em concurso e bom desempenho social e profissional, embora também venha apontado como utilizável “para nada”. A aquisição de estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua em si e por si, ou mais uma vez, em nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios), o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino de gramática.

Ao pesquisar a natureza do ensino da gramática nas escolas, a primeira verificação a que Neves (2005:12) chegou foi que “as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”.

Quanto à forma como o ensino de gramática se processa na sala de aula, os resultados da pesquisa de Neves (2005) mostram que mais de 50% dos professores declararam partir de textos; 40% partem da teoria; e cerca de 5% afirmaram privilegiar a exercitação como ponto de partida das lições. No entanto, ficou verificado através das entrevistas que “a partir do texto” significa “retirar do texto” unidades (frases ou palavras) para análise ou catalogação.

Segundo Neves (2005:45)

para qualquer conteúdo selecionado ou forma de exercitação, os professores se sentem plenamente justificados e consideram que seu estudo está modernizado se, simplesmente, partirem de exemplos concretos e especialmente, se partirem de textos. Isso, realmente, nada mais significa que usar o texto como pretexto.

A questão não é simples e não há respostas definitivas. Há muito se discute, tanto nos meios acadêmicos (cf. TRAVAGLIA,1984; NEVES,1990; LUFT 1993) quanto nos meios de comunicação, a questão da norma e, ligada a ela, a questão do ensino da língua. No entanto, na prática de sala de aula muito pouco de mudança tem se observado, como mostraram os estudos de Neves (2005).

A pesquisa de Kersch e Frank (2009: 59) sobre a percepção dos alunos acerca das aulas de Português e a percepção dos professores sobre suas aulas chegou a uma conclusão um pouco distinta daquela dos estudos de Neves (2005). As aulas ainda continuam com exposição de nomenclatura e classificação de frases, com discussões sem objetivos claros, no entanto, segundo as autoras, “a ideia da aula de língua portuguesa já não é sinônimo de ensino exclusivo de gramática. Mas ainda não podemos dizer que seja sinônimo de prática de linguagem”.

Comparando os dois estudos, é possível dizer que já se deu um passo em direção aos estudos linguísticos propalados por pesquisadores como Travaglia, 2003; Neves,1990; Luft,1993, no entanto, muito ainda precisa ser feito, pois parece que o ensino de língua está na contramão da evolução do mundo moderno.

Os PCNs (1997:33) inquietam e propalam no capítulo “Que escrita cabe à escola ensinar?” que o

conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.

É evidente que há um descompasso entre teoria e prática, pesquisa linguística desenvolvida na universidade e o ensino de português na escola. Por isso, faz-se necessário uma metodologia que priorize o ensino produtivo, oportunizando aos alunos a chance de adquirir progressivamente maior competência em relação à linguagem, que lhes ajudará a resolver problemas da vida cotidiana, acessar bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Só assim estaremos caminhando para fazer uma maior aproximação entre o que preconizam os PCNs e a prática efetiva de sala de aula.

1.3 O TEXTO NA SALA DE AULA

Lê-se nos PCNs (1997:65) que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”.

Ao chegar à 5ª série o aluno já percorreu um longo e prévio caminho quanto ao uso da linguagem escrita. Observa-se, porém, que a maioria dos professores tem, na sala de aula, alunos que produzem textos cujos parágrafos equivalem a frases, ou amontoados aleatórios de enunciados alicerçados na oralidade. Pouca variedade vocabular, falta de organização de ideias para compor textos e de domínio de estruturas para compor frases são uma constante nas salas de aula. Segundo Britto (2001:118) “o resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas”.

Ao mesmo tempo em que o domínio da língua oral e escrita é referido como fundamental, os PCNs (1997), no seu parágrafo introdutório, deixam claro que uma das causas do fracasso escolar tem sido a questão referente ao ensino de leitura e de escrita.

Abordam os PCNs (1997:19) que

essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” [E acrescentaria que essa necessidade também se faz imprescindível nas séries iniciais.].

Somente através de uma metodologia de exercitação adequada, o aluno será capaz de superar o difícil transe da aprendizagem da língua escrita simples para a mais complexa. Para Cagliari (2003:129), a função da escrita deve ser trabalhada na escola e,

para isso é preciso que sejam lidos para as crianças livros de literatura infantil, jornais, revistas, cartas, bilhetes, avisos, etc., além de incentivá-las a escrever histórias em geral, notícias sobre assuntos que lhes interessem, cartas, bilhetes, avisos.

Ler e escrever, para Possenti (2002:20), “não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino de língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria escola”.

Para a formação de escritores competentes, o domínio de uma metalinguagem técnica não é o suficiente. Faz-se necessário que o professor utilize uma metodologia que continuamente contemple a leitura de diferentes gêneros textuais, assim como proporcione em sua aula um espaço para a produção de textos.

1.3.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A partir do final da década de 60, sobretudo na Europa, começou a ser desenvolvida a Linguística Textual. Essa área de estudos tem se dedicado a

investigar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. É uma teoria que busca esclarecer o que é e como se produz um texto, questões de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho com expressão escrita na escola.

De acordo com os postulados de Koch (2002:7), por volta dos anos 70, a Linguística Textual “teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou seqüências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase.”. A análise transfrástica não considera ainda o texto como o objeto de análise, o percurso é da frase para o texto e não é feita a distinção entre fenômenos ligados à coesão e à coerência.

A autora afirma que uma das tônicas da década de 80 é a solidificação das Teorias do Texto que, embora fundamentadas em pressupostos básicos comuns, chegam a diferir bastante umas das outras, conforme a focalização do assunto predominante. Devido a essas várias vertentes, a Linguística Textual, tal como vem sendo entendida atualmente, apresenta várias correntes cujos principais representantes são: Beuagrande & Dressler (1981), Weinrich (1983), Van Dijk (1981), Charolles (1986) entre outros.

No Brasil, as pesquisas sobre coesão e coerência textual tiveram grande desenvolvimento, com várias obras sobre o assunto: Koch (1984,1985,1989a,1989b, 1990,2002) Koch & Travaglia (1990), Fávero (1991), Fávero & Koch (1983), Marcuschi (1983), entre outras.

Segundo Koch (2002:11), a Linguística Textual toma, pois, como objetivo particular de investigação

não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos lingüísticos que só podem ser explicados dentro do texto. O texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Assim passou-se a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos responsáveis pela textualidade. Os principais autores que vêm se dedicando aos critérios ou padrões do processamento cognitivo do texto são Beuagrande & Dressler (1981), os quais apontam como critérios da textualidade centrados no texto a coesão e a coerência.

Várias são as definições de texto (HARWEG,1980; BELLERT,1970; WEINRICH,1976; MARCUSCHI, 1983; KOCH, 2006) encontradas, entretanto a que norteará este trabalho é aquela utilizada por Fávero (2003:7), segundo a qual texto é

qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a criar e interpretar textos, não é admissível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, muito pouco tem a ver com competência discursiva (cf seção 2.1.1)

Os PCNs (1997:35) apontam que

o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

Se o aluno não tiver experiência da leitura de textos escritos, suas escrituras serão nada mais do que uma transcrição da fala, para que ocorra evolução em suas produções se faz necessário que a produção de textos não aconteça desvinculada da leitura.

1.3.2. A COESÃO E COERÊNCIA

A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a se constituir na mente dos interlocutores. É o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores.

Assim afirmam Koch e Travaglia (1990:41)

Se, porém, é verdade que a coerência não está **no** texto, é verdade também que ela deve ser construída **a partir dele** levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido. [grifos dos autores]

Diante dessa afirmação é nítida a percepção de que para o aluno estabelecer relações de sentido entre ele e o texto torna-se necessário, na grande maioria dos casos, este recorrer às estratégias interpretativas, como referências, bem como estratégias de negociação do sentido. Neste momento busco em Cagliari (2003, p.149) palavras para dizer que: “Tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver.”

Tanto Marcuschi (1983) como Fávero (2003:11) consideram coerência e coesão como fatores distintos pelo fato de “poder haver um sequenciamento coesivo de fatos isolados que não têm condição de formar um texto (a coesão não é condição nem suficiente nem necessária para formar um texto).” Porém, pode “haver textos destituídos de coesão mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência.”

Koch (2002:18) vai compartilhar dessa ideia dizendo que,

se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao

texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem.

E a autora conclui apresentando o conceito de coesão textual que “diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (p.18)

Diante dos pressupostos pode-se dizer que existe relação entre coesão e coerência, porque a coerência é estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto e a coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses textos.

Convém lembrar Koch e Travaglia (1996) quando dizem que a separação entre coesão e coerência não é tão nítida quanto às vezes se pensa e sugere. Na verdade, a coesão tem relação com a coerência na medida em que é um dos fatores que permite calculá-la e, embora do ponto de vista analítico seja interessante separá-las, cumpre não esquecer que são duas faces do mesmo fenômeno.

Neste momento, busco nos mesmos autores suporte basilar para mencionar que há duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial (ou referenciação) e a coesão sequencial. Esta última se faz através de dois procedimentos: a recorrência e a progressão. No entanto, é na coesão referencial que vou me deter por esta fornecer as categorias para análise dos dados desta dissertação.

No entendimento de Koch & Travaglia (1996:40), a coesão é “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual”. Aqueles itens da língua que não podem ser interpretados por si próprios semanticamente, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação, são chamados por Koch (1989) de elementos de coesão referencial. Esta é obtida através de dois mecanismos básicos: substituição e reiteração.

- **Substituição:**

Ocorre quando um componente da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por um pro-forma (pronome, verbo, advérbio, quantificadores que substituem outros elementos do texto). Há também a substituição por zero (∅) que é a elipse.

Na elipse omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou até mesmo todo um enunciado, os quais podem ser facilmente recuperáveis pelo contexto. Este mecanismo de coesão referencial é bastante utilizado na língua portuguesa, mas exige maior habilidade do usuário da língua escrita, pois quando mal utilizado pode dificultar a realização da referência.

Ex.: Os convidados chegaram atrasados. (∅) Tinham errado o caminho e custaram a encontrar alguém que os orientasse.” Koch (1989:47).

Estudo como o de Araújo (2006) aponta que a elipse de elementos nominais em histórias infantis predomina de forma significativa, em relação aos demais tipos de elipse.

- **Reiteração:**

É realizada por meio do uso de sinônimos, hiperônimos, de nomes genéricos, de expressões nominais definitivas, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações.

As retomadas introduzem novos elementos à expressão que substituem, conservando alguns deles. Este processamento cognitivo é textual e funciona com base em conhecimentos extra-linguísticos. A seguir estão enumerados os recursos coesivos disponíveis ao usuário da língua para realização de retomada:

- a) Expressões sinônimas ou quase são as que fazem remissão a outros referentes textuais.

Ex.: A porta se abriu e apareceu *uma menina*. *A garotinha* tinha olhos azuis e longos cabelos dourados. Koch (1989:46)

A multidão ouviu o ruído de *um motor*. Todas olharam para o alto e viram a *coisa* se aproximando. Koch (1989:46)

b) Lexemas idênticos é a remissão ao mesmo núcleo do sintagma nominal antecedente.

Ex.: Os *cães* são animais de *faro apuradíssimo*. Por isso, os *cães* são excelentes auxiliares da polícia. Koch (1989: 47)

Koch (1989) recomenda, ao produtor de texto, evitar sempre que puder a ambiguidade potencial da referência em seus escritos, já que a questão da coesão referencial representa muita complexidade. Para essa recomendação fazer sentido se faz necessária uma metodologia centrada na tríade leitura, escrita e gramática, porque só assim o ensino de LP deixará de ser visto como transmissão de conteúdos prontos, para ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos.

2. METODOLOGIA

2.1 A PROPOSTA DE ENSINO

2.1.1 O CONTEXTO DA PROPOSTA DE ENSINO

No ano de 1993, assumi duas turmas de 5ª série em uma escola da rede pública e, a partir de então, sempre trabalhei com essa série. Com o decorrer do tempo fui adequando as aulas ao tipo de aluno, para que se tornassem mais prazerosas. Inúmeras foram as tentativas de ensino de leitura, produção textual e gramática. Todas elas, porém, tinham como característica a compartimentalização do ensino. Depois de certo tempo entendi que era necessária a integração entre essas três áreas e bons resultados começaram a vir.

Alguns professores da escola passaram a observar a forma como desenvolvia minhas aulas bem como os resultados que vinha obtendo e que se traduziam na melhoria do desempenho dos alunos. Diante desse crescimento, comecei a ser convidada a fazer relatos acerca da metodologia utilizada e de sua repercussão nas produções textuais dos alunos com os quais eu trabalhava.

Essa experiência despertou minha curiosidade e motivou o desenvolvimento de um estudo sistemático que me permitisse avaliar se realmente a proposta desenvolvida conseguia atingir o objetivo principal que é o de formar na escola pública leitores e escritores autônomos. No caso deste estudo, especialmente, escritores capazes de explorarem os recursos que a língua oferece.

2.1.2 AS OFICINAS

O exercício da escrita de textos na escola é algo quase inexistente (cf. seção 1.3) e quando ocorre é um martírio para alunos, por terem de escrever; e para professores, por ficarem decepcionados com as produções escritas dos alunos. Ao trabalhar na sala de aula com vários gêneros textuais (descrição, história em quadrinhos, desenho humorístico, resumo, notícia jornalística, entre outros), escolhi como foco para esta dissertação o estudo do gênero resumo. Essa escolha deve-se ao fato de ser esta uma das práticas linguísticas mais frequentes na vida escolar.

Saber resumir é um saber-fazer necessário ao universo do ensino. Schnewly e Dolz (1999:15) acreditam que o resumo constitui-se “num eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem”. Resumir textos lidos é uma capacidade necessária, nas sociedades letradas, para o desempenho de várias funções e atividades profissionais.

A seguir, apresentarei o cronograma das oficinas realizadas.

1ª oficina: escrita do primeiro resumo “O Menino do dedo verde²” - 03/04/08;

2ª oficina: escrita do segundo resumo “Veneno lento³” - 03/07/08;

3ª oficina: reescrita do segundo resumo - 25/08/08;

4ª oficina: escrita do terceiro resumo “A Bolsa amarela⁴” - 17/09/08;

5ª oficina: reescrita do terceiro resumo – 20/10/08

6ª oficina: escrita do quarto resumo “A luz que guia também pode cegar⁵” - 10/11/08;

7ª oficina: reescrita do quarto resumo - 10/11/08⁶;

8ª oficina: reescrita do primeiro resumo - 1º/12/08;

² DRUON. Maurice. **O menino do dedo verde**. Tradução de D. Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2005.

³ DREWICK. Raul, **Veneno lento**. São Paulo: FTD, 1999.

⁴ BOJUNGA. Lygia. **A bolsa amarela** Editora: Casa Lygia Bojunga. Rio de Janeiro, 2006.

⁵ BOELTER. Kleber. **A luz que guia também pode cegar**. Editora WS. Porto Alegre, Coleção Farol 2004

⁶ As oficinas planejadas (5ª e 7ª) foram suprimidas porque os alunos, a partir da terceira escrita passaram, a reescrever parágrafos espontaneamente. Se a reescrita dos livros “A bolsa amarela” e “A luz que guia também pode cegar”, fossem realizadas, tornariam as aulas cansativas e improdutivas.

É importante salientar que da primeira oficina para a segunda transcorreu um tempo muito longo, três meses, devido ao fato de a turma apresentar sérios problemas de disciplina, o que demandou um trabalho preparatório para que o grupo começasse a trabalhar de modo satisfatório.

Uma reunião com a presença de todos os pais se fez necessária, não para tratar da leitura do livro especificamente, mas para que eles tivessem conhecimento dos problemas que estavam ocorrendo de modo generalizado com a turma.

2.1.3 A METODOLOGIA DA PROPOSTA DE ENSINO

A metodologia, centrada na produção de textos, leituras e ensino produtivo (cf. HALLIDAY, MCINTOSH E STREVEENS, 1974), tem como objetivo geral levar o aluno a ampliar suas práticas de leitura bem como qualificar a sua produção escrita, tanto em relação a aspectos linguísticos como discursivos, isto é, avançar na formação de leitores e produtores autônomos de textos.

Os objetivos específicos da metodologia são basicamente os seguintes: auxiliar os alunos à produção de textos coesos e coerentes que transcendam a escrita inicial, permeada de marcas da oralidade, e se aproximem da forma de se expressar mais prestigiada, que segue os padrões próprios da escrita; possibilitar o acesso a bens culturais, especificamente aqueles relativos à forma literária; trabalhar a escrita e a leitura como habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas; ensinar novas habilidades linguísticas, aumentando os recursos que o aluno possui em relação à sua língua; e colocar o aluno em contato com textos produzidos por escritores já consagrados, oferecendo-lhe modelos variados de estruturas da língua escrita.

Para exemplificar, descreverei uma oficina. Primeiramente, vários livros foram levados para a sala de aula promovendo o contato e buscando a motivação. Os alunos escolhem aquele que vai ser lido primeiro. A ordem de

leitura definida pelo grupo foi: “O menino do dedo verde”, “Veneno lento”, “A bolsa amarela” e, por último, “A luz que guia também pode cegar”. Para a leitura de cada livro é determinado um prazo de sete dias.

A escolha desse grupo de livros deveu-se ao fato de terem sido trabalhados em anos anteriores e estarem disponíveis aos alunos. Graças ao apoio da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), contamos com um número suficiente de exemplares para que cada aluno os levassem para casa a fim de realizar sua leitura.

Após a leitura do livro ocorre uma conversa sobre o que foi entendido e quais as dificuldades tanto as relacionadas à linha de pensamento utilizada pelo autor, como às palavras com significados difíceis. Também são levantados os assuntos abordados no livro e o tipo de linguagem.

É feito então o mapeamento do livro, por meio de um esquema produzido coletivamente. A estruturação do livro (introdução, desenvolvimento e conclusão) é desvelada pelo grupo. Esse mapeamento é importante, pois ajuda a elucidar ideias e possibilita algumas conclusões sobre o livro. Após essa etapa é realizada a interpretação do livro de forma escrita.

A seguir, na Fig.1, está exemplificado um tipo de registro produzido por uma aluna, após a leitura do livro.

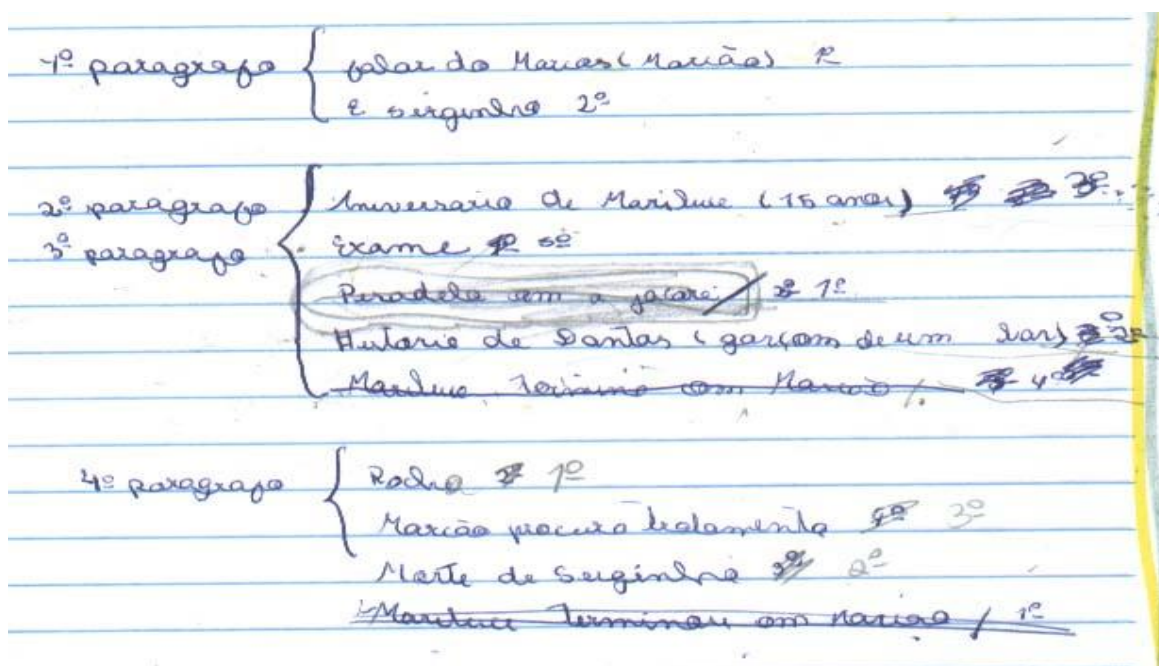


Figura 1. Mapeamento da aluna Tainá
(Fonte: Arquivos da pesquisadora)

O próximo passo é a produção do resumo. Neste momento retoma-se o mapeamento no quadro, juntamente com a formação de um glossário de palavras e expressões que surgem a partir das dúvidas dos alunos.

No entanto, as dúvidas não são apenas de origem ortográfica, mas de variados tipos. Perguntam como usar o numeral ordinal (o primeiro, o segundo) para não repetir o nome dos personagens, dentro do parágrafo de introdução, ou como usar o termo 'respectivamente', por exemplo.

Após o término das escritas, os textos são entregues à professora, que na análise observa os pontos que precisam ser melhorados pelos alunos, como exemplo: a presença da linguagem oral, a repetição de substantivos, verbos e ideias, a conjunção empregada de modo incorreto, os parágrafos confusos, entre outros.

Para que ocorra uma melhora na escrita dos alunos, lanço mão de vários recursos: análise de alguns fragmentos, comentário do tipo de linguagem utilizado pelo autor, exercícios contemplando conjunções, pronomes, ambiguidade, etc. e reescrita do parágrafo de desenvolvimento do resumo de alguns alunos no grande grupo. A correção desses desenvolvimentos ocorre no quadro de giz, ressaltando as possibilidades percebidas pelos alunos e as não percebidas. Na verdade um conjunto de ações de explicitação gramatical regularmente utilizado em sala de aula.

A devolução do resumo para os alunos ocorre para que enriqueçam seu texto na reescrita. O texto original é entregue com marcas indicativas sobre os problemas estruturais encontrados, e também sobre aqueles referentes aos aspectos discursivos. Essas observações são feitas por escrito no texto de cada aluno e aquelas mais reincidentes são trazidas para o quadro de giz como um problema a ser resolvido pelo grupo.

Por fim ocorre o recolhimento da reescrita para nova análise da professora. Nesta última etapa ocorre também a devolução dos textos para reflexão dos alunos com os comentários e os critérios utilizados para a correção (APÊNDICE I), Nessa fase, são pontuados problemas que ainda permanecem, assim como tecidos elogios às evoluções observadas no texto.

É importante referir que várias dessas atividades são avaliadas, dessa forma a avaliação ocorre dentro de um processo contínuo não sendo necessária a preocupação com provas e testes específicos.

Essa proposta de ensino tem se mostrado propícia à intensa interação por parte dos alunos, visto que muitas vezes leem seus textos na sala espontaneamente, para apreciação do professor e dos colegas que sempre têm algo com o que contribuir.

O trabalho desenvolvido teve início no ano letivo de 2008. O material obtido ao final do ano são 150 textos, contabilizados entre todas as produções escritas (resumo) dos alunos da turma. No entanto, fazem parte da amostra estudada 48 produções textuais, produzidas pelos oito sujeitos de pesquisa no decorrer do processo os quais equivalem a 1/3 da turma.

2.2. A PESQUISA

A investigação qualitativa no campo da educação apenas no final dos anos sessenta foi reconhecida, no entanto possui uma longa e rica tradição. Para Bogdan e Biklen (1982), esse tipo de pesquisa, além de ser descritiva, tem como característica usar o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Os pesquisadores que utilizam uma análise qualitativa estão preocupados com o processo, não simplesmente com os resultados e o produto e, portanto, tendem a analisar seus dados indutivamente. Ainda segundo os autores, o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

A presente pesquisa tem caráter quali-qualitativo uma vez que abarca de forma mais efetiva as minúcias e complexidades das relações entre pesquisador e campo pesquisado. Neste contexto, o pesquisador tem um conhecimento geral e aprofundado da realidade que serve de pano de fundo ao foco de estudo e privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que adquire da realidade na qual procura desvendar seus

aspectos essenciais e acidentais (BOGDAN & BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987).

2.2.1 OS SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos de pesquisa são oito pré-adolescentes⁷, sete de 11 anos e uma de 15, todos integrantes de uma turma regular de 5ª série, constituída por 25 alunos. Sete dos sujeitos analisados, quando cursaram a 4ª série, vivenciaram a mesma proposta de ensino, repetida na 5ª série, com exceção de Joaquim, que, no ano anterior, não tinha contato com livros e nem era aluno da escola.

O processo de escolha dos alunos ocorreu através de um sorteio, com o objetivo de constituir uma amostra representativa da turma, 1/3 dos alunos, isto é, oito estudantes de um total de 25. No primeiro sorteio, porém, foram selecionados dois alunos que recém estavam ingressando na escola. Considerando que havia três alunos nessa situação, foi feito um ajuste para que a amostra tivesse apenas um aluno nessa condição. Ao final, foram selecionados sete alunos que já frequentavam a escola desde a educação infantil e um que havia recém ingressado.

2.2.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na pesquisa foram analisados 48 resumos escritos pelos oito alunos que compõem o grupo de sujeitos selecionados e mais um diário de bordo com

⁷ Para preservar a identidade dos alunos, os nomes citados ao longo do trabalho são fictícios.

indagações e observações feitas regularmente pela professora durante o período estipulado.

2.2.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para análise serão apresentados fragmentos de resumos que possibilitem a discussão e a reflexão acerca de mudanças observadas nas escritas dos sujeitos. Os fragmentos serão apresentados para análise da seguinte forma: (1) 'Veneno Lento' e sua reescrita; (2) 'A bolsa amarela'; (3) 'A Luz que guia também pode cegar'; e (4) escrita de 'O Menino do Dedo Verde' realizada em 03/04/08, juntamente com a reescrita feita ao término do ano letivo, em 17/11/08.

As categorias analisadas⁸ serão os mecanismos coesivos, os quais estarão apresentados em forma de exemplos extraídos de Koch (1989) para melhor ilustrá-los:

a) expressões sinônimas ou quase - fazem remissão a outros referentes textuais

- A porta se abriu e apareceu *uma menina*. *A garotinha* tinha olhos azuis e longos cabelos dourados. (1989:46)
- A multidão ouviu o ruído de *um motor*. Todas olharam para o alto e viram *a coisa* se aproximando. (1989:46)

b) lexemas idênticos - remissão ao mesmo núcleo do sintagma nominal antecedente

- Os *cães* são animais de faro apuradíssimo. Por isso, os *cães* são excelentes auxiliares da polícia. (1989:47)

c) elipse – é uma substituição por zero (Ø): omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou até mesmo todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto

⁸ As categorias referidas serão retomadas ao longo do capítulo 3.

- Os convidados chegaram atrasados. (∅) Tinham errado o caminho e (∅) custaram a encontrar alguém que os orientasse. (1989:47)

Vê-se que nos exemplos de (a) ocorre coesão remissiva, pois, no primeiro, usa-se o termo “garotinha” para retomar o referente “menina”. E no segundo, utiliza-se “a coisa” para se referir a um “motor”.

Já no exemplo (b) a coesão referencial se mostra por outra forma de remissão, pela retomada dos termos “os cães” já mencionados anteriormente.

No exemplo (c) ocorre um tipo de elipse que se caracteriza pela supressão do nome ‘convidados’, que é facilmente recuperado na interpretação do leitor, pelo fato de a Língua Portuguesa ter uma morfologia rica com desinências verbais que carregam de forma redundante a informação de pessoa.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 AS EXPRESSÕES SINÔNIMAS OU QUASE

Para Travaglia (2003), ao professor de Português, não cabe ensinar língua materna a falantes nativos como se fosse ensinar uma língua estrangeira, mas sim levar o aluno a ampliar a sua capacidade de uso da língua, por meio do desenvolvimento de sua competência comunicativa.

As expressões sinônimas ou quase são categorizadas por Koch (2002) como formas remissivas lexicais. É um recurso que permite dar continuidade ao texto, mostrando que dois ou mais segmentos estão semanticamente inter-relacionados. Um primeiro olhar sobre a escrita inicial e a reescrita dos resumos produzidos pelos alunos estudados, no que diz respeito ao uso desse recurso, permitiu que fosse feito um agrupamento dos sujeitos para que se procedesse à apresentação dos dados.

Para análise do uso de expressão sinônima ou quase, está sendo levada em conta, especialmente, a forma como os alunos fizeram remissão ao personagem principal de cada livro lido durante o ano, nos resumos que estão sob análise nesta pesquisa.

Nesta seção, serão apresentados e discutidos dados referentes ao uso de expressões sinônimas ou quase extraídos dos textos dos oito sujeitos selecionados. Serão mostrados excertos dos resumos produzidos⁹ pelos alunos, os quais ilustram os procedimentos observados.

No exemplo a seguir (1), podemos observar a primeira escrita e a reescrita do aluno Felipe, nas quais se observa uma mudança de

⁹ Os textos são transcritos mantendo a grafia, a pontuação e a sintaxe dos originais.

comportamento em relação à utilização do recurso coesivo analisado. O resumo é referente ao livro **Veneno Lento**, o segundo trabalhado em sala de aula.

(1)

Escrita

(...) “No final os estudantes, **Marcão Serginho**, fizeram um racha, entre São Paulo e Santos. Entraram nos carros, quando Marcão desse, vai em direção ao Dantas e pede uma vodca, tomou, pagou e voltou para o carro, emparelharam os carros e arrancaram, depois de um tempo Marcão chega na chegada, desceu do carro e foi num bar próximo, pediu uma vodca, pediu outra, tomou bastante, saiu e esperou de novo mais um pouco e nada de Serginho, pensou que ele foi embora para a casa e deixou ele indo sozinho, voltou para casa.” (Felipe)

Reescrita

No início do livro começou com um futebol que incluía Marcão e Serginho. Marcão tinha 18 anos, era loiro, gostava de beber vodca. O outro rapaz também tinha 18 anos, cabelo preto, gostava de beber uísque.

(...) “No final os estudantes, **Marcão e Serginho**, fizeram um racha, entre São Paulo e Santos. No dia seguinte, Wagner telefonou para Marcão e disse que o Serginho tinha morrido. **O rapaz que gostava de beber vodca** foi falar com o Dantas, sobre **o amigo** que tinha falecido num acidente de carro.” (Felipe)

Como pode ser observado, há uma grande diferença entre os dois textos, não apenas em relação à carga informativa, que é apresentada de modo mais preciso no segundo, mas especialmente em relação à tentativa de uso de expressões sinônimas. Os personagens principais, Marcão e Serginho, no primeiro texto, são referidos sempre pelo nome. Na reescrita, porém, observa-se a utilização de expressões sinônimas quando o aluno escreve ‘o rapaz que gostava de beber vodca’, ao ser referir a Marcão, e ‘o amigo’, para fazer referência a Serginho. A escolha de Felipe pela expressão sinônima demonstra maior controle do autor sobre seu texto, exatamente porque ele busca essa expressão no primeiro parágrafo e obtém assim o efeito coesivo desejado por meio da referência a uma característica marcante do personagem, o seu gosto por vodca. Vale salientar, também, a utilização dos termos ‘morrido’ e ‘falecido’ que resultam em um uso adequado desse recurso.

O uso de expressão sinônima ou quase pode oferecer mais vantagem do que a repetição, visto que tal recurso acrescenta informações que vão ajudar na formação do universo textual do leitor, mas a utilização inadequada pode criar problemas coesivos. Por exemplo, se não fosse levado em conta o primeiro parágrafo da reescrita de Felipe, o uso da expressão ‘o rapaz que gostava de beber vodca’ causaria um momento de perturbação na coesão uma vez que o referente não poderia ser facilmente recuperado.

A análise dos dados mostra que, de modo geral, os alunos estudados tendem a substituir os nomes dos personagens principais, Marcão e Serginho, por expressões sinônimas ou quase, utilizando formas como: ‘jovens’, ‘garotos’, ‘rapazes’, ‘amigos’, ‘o outro rapaz’, ‘ao namorado’, ‘do filho’, ‘o rapaz que gostava de beber vodca’, ‘o ganhador’, ‘namorado de Mariluce’, ‘o outro participante’, ‘este rapaz’, entre outros. Nessas situações, substituem os termos ‘Marcão’ e ‘Serginho’ por outra palavra ou expressão que tenha o mesmo sentido, ou pelo menos, um sentido aproximado.

Em (2), estão apresentados trechos produzidos por Laura:

(2)

“No Livro Veneno Lento os principais personagens são **Marcão e Serginho**, **Eles** estudavam em uma escola particular **Os dois jovens** gostavam de beber, **Marcão** bebia Vodca e **Serginho** uísque **os dois** gostavam de jogar futebol eram alcoólatras, faziam parte de um clube dos bêbados Irrecuperável” (Laura)

Depois da reescrita, a aluna o deixou assim:

“No Livro Veneno Lento os principais personagens são, **Marcão e Serginho**, estudavam em uma escola particular,

Os dois jovens gostavam de beber, um de Vodca e outro de uísque gostavam de jogar futebol, e eram alcoólatras, **Eles** faziam parte de um clube dos bebados Irrecuperáveis. **Os rapazes** não gostavam que chama-se de bêbados, freqüentavam o bar dos Dantas.” (Laura)

Laura, ao escrever seu parágrafo novamente, produz mudanças significativas em seu texto, mas, no afã de utilizar os recursos explorados em sala de aula, acaba produzindo perturbações coesivas. Isso, porém, pode ser interpretado como parte do processo de aquisição desses novos recursos e as

mudanças verificadas como indícios de avanço; não, como um simples retrocesso.

Laura divide o parágrafo em dois. Retira os nomes, Marcão e Serginho, e tenta utilizar os termos 'um' e 'outro' para fazer a remissão sem produzir repetição, o que Neves (2000) vai chamar de uma 'referenciação anafórica distributiva'. Muda o pronome pessoal reto de lugar, buscando uma posição mais apropriada e procura ampliar o uso de expressão sinônima com a expressão 'os rapazes', além de manter uma que já havia utilizado na primeira escrita, 'os dois jovens'.

Apenas um aluno dentre os estudados, Joaquim, não tentou utilizar expressões sinônimas ou quase em suas produções. Esse aluno, comparado aos outros, é aquele que apresenta dificuldades de escrita que podem ser consideradas das mais básicas, pois estão relacionadas ao uso de letra maiúscula, à definição de margem e à paragrafação.

A oficina 3 é referente ao livro 'A bolsa amarela', de Lygia Bojunga. Esse livro é considerado pelos alunos como um dos mais difíceis de ser entendido, porque a autora mostra a contiguidade entre dois tempos, o presente (representado pela infância oprimida) e o futuro (pelas vontades de crescer/ser escritora); e entre dois espaços, o familiar e o das aventuras, em que o real e o imaginário, distanciados um do outro pelas personagens, que atuam umas no espaço exterior à imaginação – os familiares – outras na morada da imaginação – os objetos e seres fantásticos e os humanos idealizados.

A demarcação entre esses dois tempos e espaços é, porém, tarefa do leitor, uma vez que a autora parte do real e nele introduz o imaginário, anulando os limites precisos entre ambos, fazendo com que a função do elemento fantástico constitua-se em elemento de interpretação do real.

A estrutura desta narrativa faz com que os alunos sintam muitas dificuldades de leitura, as quais somente serão sanadas após discussão e explicação na sala de aula. Para escreverem o resumo, é essencial que eles tenham em mente, com clareza, a história contada pela autora.

Os textos produzidos a partir da leitura do livro, 'A bolsa amarela', permitem a observação de mudanças no comportamento dos alunos. A primeira delas, que acho importante mencionar, diz respeito ao fato de terem a

iniciativa de reescrever trechos de seus textos pedindo ajuda não só à professora, mas também ao colega do lado.

Os resumos referentes a esse livro não tiveram a reescrita como tarefa subsequente, pois os alunos, espontaneamente, reescreviam os parágrafos várias vezes, tentando resolver problemas que eles mesmos começaram a detectar. O exemplo reproduzido em (3) revela a evitação de uso de lexema idêntico, que se expressa pela rasura do nome próprio (Raquel) e a sua substituição pelo pronome reto.

(3)

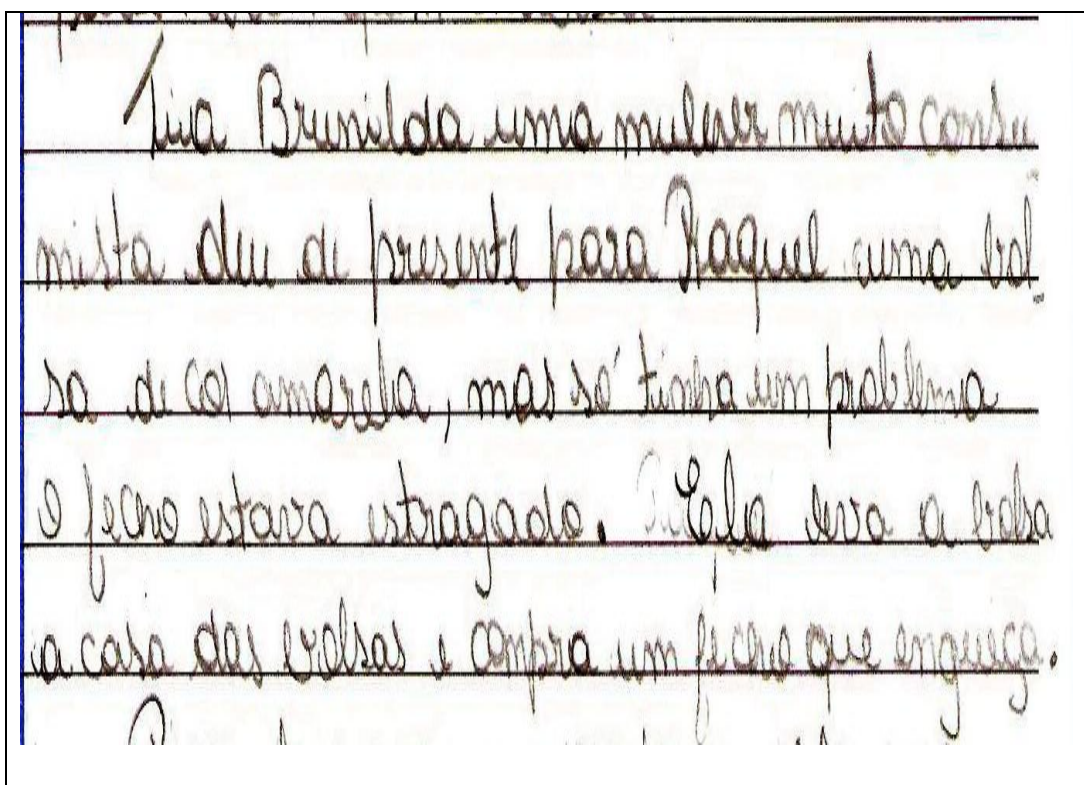


Figura 2. Resumo da aluna Verônica
(Fonte: Arquivos da pesquisadora)

Em (4) estão trechos produzidos por Felipe, referentes ao livro 'A Bolsa

Amarela', cuja personagem principal é Raquel.

(4)

“No início do livro conta que Raquel tinha vontades de ser: garoto, pois podia solta pipa; gente grande porque fazia tudo que queria; escritora para poder esprestar suas vontades.

Ela começou a criar amigos imaginários, o André e a Lorelai, para praticar a vontade de ser escritora. **A menina** ganhou uma bolsa amarela que era muito grande, mas tinha um proplema, estava com o fecho estragado. **A garota** correu para ver suas economias, foi numa loja e comprou um, bem brilhoso que quando **ela** mandava ele enfiar o objeto a atenia.” (Felipe)

Ao se referir à personagem, Raquel, Felipe utiliza primeiramente o pronome pessoal reto (ela) e o nome da personagem já havia aparecido no parágrafo que inicia o seu texto. Na sequência, surgem expressões sinônimas ou quase como: a menina e a garota. Por último, o pronome pessoal oblíquo (**a atenia**) é utilizado adequadamente. O aluno também utiliza expressão sinônima 'objeto' quando vai se referir ao 'fecho'. Nesse exemplo, o uso de expressões sinônimas ou quase garantem, na cadeia do texto, que os mesmos tópicos tenham continuidade e, dessa forma, favoreçam a coesão.

Gostaria de chamar atenção também para o fato de esse aluno buscar o todo para falar das partes, quando escreve 'para ver suas economias' em vez de, por exemplo, escrever, 'foi pegar suas moedas', ou 'seu dinheiro' para comprar o fecho. Segundo Fávero (2003), em situações como essas, têm-se a produção de um hiperônimo, que desempenha um papel articulador na continuidade do texto. Não se pode usar qualquer expressão para designar qualquer coisa. É preciso promover uma adequação certa para referir a um determinado objeto.

Para Koch e Travaglia (1996), a coesão é revelada através de marcas linguísticas, índices, formas na estrutura da sequência linguística e superficial do texto. Tanto o Felipe como os outros alunos, neste terceiro resumo, produzem textos mais articulados, assinalando maior conexão entre as suas diferentes partes.

Na quarta oficina analisada, o livro de referência é 'A luz que guia também pode cegar' e o personagem principal chama-se David. Os alunos

substituem o nome do personagem por expressões sinônimas como: 'o jovem', 'o garoto', 'o rapaz', 'o amigo', 'o menino', 'o adolescente'.

Em (5) estão apresentados trechos de textos nos quais é possível observar os usos do mecanismo coesivo estudado:

(5)

- a) "No livro "A luz que guia também pode cegar" fala sobre **David** que gosta de praticar surfe, ler romances, adora literatura policial, trabalha no bar Fundão onde o dono é seu João Midas um homem que **o jovem** admira. **O garoto** foi a praia e se encontrou com o amigo Renato, os dois pegaram um "tubo" gigantesco, quando saíram do mar avistaram Kássia e Narciso, um traficante muito perigoso. **Este rapaz** saiu do lugar onde surfava chegando em casa conversou com seu pai um homem muito integro com seu filho, que lhe ofereceu ajuda, e deu alguns conselhos, entretando **o garoto** não os aceitou." (Joice)
- b) "O livro começa com David um Jovem apaixonado por surf e literatura policial, seus melhores amigos são Renato e Kássia, Renato tem habilidades com o computador; Kássia uma Jovem cheia de problemas, que tem um irmão que serve de "mula" para Narciso. **O surfista** tem uma ótima relação com a família, mas não com o pai." (Verônica)
- c) "Na escola, David adorava as aulas de literatura dadas pela professora Liana, odiava as aulas de Português. **O garoto** trabalha no bar do Fundão e era amigo de João Midas, o dono, na frente do bar uma biblioteca em reforma." (Joaquim)

Como pode ser observado no parágrafo em (5a), a aluna Joice utilizou expressões sinônimas ou quase com mudança de determinante como: um rapaz, este menino, este rapaz, seu filho, este jovem, seu parceiro, o adolescente, ao longo de todo o seu resumo. No texto de Joice, chama atenção também a utilização da expressão 'este rapaz'. Desde o início de seu texto a aluna vem buscando expressões sinônimas como 'o jovem' e 'o garoto' para fazer referência ao personagem principal. Logo em seguida, utiliza 'este rapaz' para designar David, mas causa uma perturbação na coesão do texto, uma vez que o referente mais próximo é Narciso. Esse dado é interessante porque revela um momento do processo de aquisição de mecanismos coesivos que redundam no uso, às vezes, inadequado desse recurso. Os trechos do relato

contido no diário de bordo, reproduzidos em (6), ilustram momentos nos quais os alunos buscam alternativas para encontrarem expressões adequadas para que a referência seja feita.

(6)

O **Luan** queria um sinônimo para “legal, gente boa” referindo-se ao pai de David. Um colega sugeriu: “íntegro”. O termo foi utilizado por ele e também pela **Joice**.

Joice pergunta à professora: ‘No primeiro parágrafo tem que falar o nome dele, né?’ (essa indagação aconteceu porque ela estava usando sinônimos e não iria aparecer o nome do personagem principal). Após resposta afirmativa a aluna resolveu reescrever o parágrafo.

No parágrafo (5b), a aluna Verônica ao usar expressão sinônima ‘surfista’ para se referir ao personagem principal ‘David’, faz uma ‘ativação parcial’, que, segundo Koch (2002), equivale à retomada de uma característica do elemento de referência. Para Antunes (2005), este é um exemplo de ‘caracterização situacional’, isto é, uma operação que caracteriza a entidade anteriormente referida de acordo com as propriedades que lhe são pertinentes no contexto.

O aluno Joaquim, (5c), embora em todas as suas escritas não tenha utilizado expressões sinônimas, o faz neste resumo. Ele necessitou de um tempo maior para o uso dessas expressões, visto que no início do ano letivo seus textos apresentavam total falta de entrosamento entre as frases. É importante ressaltar que Joaquim é o único aluno do grupo estudado que não frequentou a escola no ano anterior e, portanto, não teve acesso à proposta de ensino empregada pela professora.

Os resumos produzidos para o livro ‘O menino do dedo verde’ (escrita e reescrita) foram realizados com um intervalo maior de tempo (março-dezembro), conforme referido na metodologia, a fim de que se pudesse verificar se, após o trabalho contínuo com a tríade leitura/escrita/gramática, os

alunos seriam capazes de identificar e corrigir seus próprios problemas de escrita, especialmente em relação ao uso dos mecanismos coesivos enfocados. Ao serem analisadas as expressões sinônimas ou quase para a remissão a 'Tistu', personagem principal do livro, observou-se que algum tipo de modificação houve em todas as reescritas analisadas. As mudanças, porém, variam de acordo com o aluno. O texto da aluna Tainá (7), mostra que ela faz retomadas pela desinência do verbo, cria elipse e utiliza outros recursos que a língua lhe oferece, ainda que não opte por utilizar expressões sinônimas:

(7)

Escrita

“Dona Mamãe ensinou **Tistu** até aos oito anos, achou que sua tarefa estava terminada e mandou-lhe a aula achando que ia se dar bem, mas que decepção. Ele dormia nas aulas, a **escola** mandou um bilhete dizendo que a **escola** não iria aceitar **Tistu** nas aulas e os pais de **Tistu** resolveram ensinar-lhe de um modo diferente. Sua primeira aula foi de jardinagem onde descobriu que tinha dedo verde.” (Tainá)

Reescrita

“Dona Mamãe ensinou Tistu até os oito anos, pensou que sua tarefa estava terminada e mandou-lhe a aula pensando que ia se dar bem, mas se decepcionou. Ele dormia nas aulas, a escola mandou um bilhete dizendo que não iria aceitar-lo. **Seus** pais resolveram ensinar-lhe de um modo diferente. Sua primeira aula foi de jardinagem onde descobria que tinha dedo verde.” (Tainá)

A aluna Tainá buscou vocabulário mais preciso e substituiu 'achou' por 'pensou'. No primeiro resumo, repetiu o termo 'escola' e no segundo fez a opção de eliminar tal repetição que era realmente desnecessária. Nas repetições relativas ao nome do personagem, 'Tistu', a aluna não usa termos que estariam disponíveis, tais como 'menino' ou 'garoto', por exemplo, o que, no entanto não afeta a coesão do texto.

É importante referir que o uso de expressões sinônimas é um recurso que pode enriquecer o texto quando bem empregado, mas não é de utilização obrigatória. Neste caso específico, é possível observar que ao lançar mão de outros mecanismos coesivos, a menina pôde fazer a remissão de maneira adequada, seja pela presença da forma pronominal, 'aceitar-lo' (ainda que não retire o 'r'), seja pelo uso do pronome possessivo na expressão '**seus** pais'.

O exemplo em (8), produzido pela aluna Joice, ilustra um caso em que o aprendiz lança mão do recurso em foco e obtém sucesso.

(8)

Escrita

‘No livro O Menino do dedo verde, havia um menino que se chamava **Tistu**, ele tinha cabelos loiros e encaracolados, olhos azuis, uma pele macia e rosada ele não tinha medo de nada, **Tistu** sempre quando ele sabia de uma novidade ele ia correndo ao estábulo contar para seu pônei ginástico....’ (Joice)

Reescrita

“No livro O Menino do dedo verde, havia um menino que se chamava Tistu, com cabelos loiros e encaracolados, olhos azuis, uma pele macia e rosada não tinha medo de nada, **o garoto** quando sabia de uma novidade ia correndo ao estábulo contar para seu pônei Ginástico.” (Joice)

Os resumos da aluna Joice apresentam mudanças significativas, principalmente a eliminação de todos os pronomes retos, o que não trouxe prejuízo para o entendimento do texto e tornou-o mais elegante. O comentário da aluna sobre seu primeiro texto mostra que ela fez alterações de forma controlada, pois, ao escrever sua opinião sobre o primeiro texto¹⁰, anota “... repetição das palavras ‘ele’, ‘Tistu’, ‘Sr. Bigode’...”. A expressão sinônima empregada para a retomada do nome do personagem, segue a tendência da turma: ‘o garoto’.

No geral, os alunos que apresentaram mudança de comportamento em relação ao uso de expressões sinônimas utilizavam na escrita inicial a repetição do lexema para a retomada, mais o uso de pronome pessoal reto e algumas elipses. Já na reescrita trocam o nome do personagem, Tistu, por outras palavras que têm sentido semelhante (‘o menino’, ‘o garoto’ e ‘o moleque’) para fazer remissão. No entanto, não utilizam só desse recurso para referência, mas também a repetição, a elipse, oblíquos, os possessivos e os demonstrativos, o que emprestou maior qualidade aos seus textos.

¹⁰ Atividade proposta no final do ano letivo, na qual o aluno olhava o resumo inicial e escrevia quais os erros que enxergava no seu texto.

Para o aluno ter como recurso o uso de expressão sinônima ou quase, entendo ser necessário um trabalho sistemático que envolva aspectos primordiais: desde a leitura, que serve como estímulo e pode ser um modelo, até a familiarização do aluno com gêneros textuais e estruturas que são características da língua escrita. Compartilhando das ideias de Possenti (2002), de que escrever não é atividade que possa ser sugerida ao aluno como tarefa para casa, mas sim, como atividade essencial da aula de língua, trabalho, rotineiramente, com atividades de produção textual, as quais vão exigir a utilização pelos alunos de estruturas linguísticas mais rebuscadas, o que o professor pode obter inter-relacionando os vários tipos de gramática (cf. seção 1.2). Assim, contribuirá para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

3.2 OS LEXEMAS IDÊNTICOS

O uso de lexemas idênticos é um recurso coesivo que, de acordo com Koch (2002), possibilita ao escrevente ir incorporando ao texto traços que vão sendo agregados à medida que este se desenvolve. O uso de um recurso como esse pode ter um efeito estilístico ou denotar falta de instrumentos linguísticos que permitam ao aluno aumentar a aceitabilidade do seu texto. Na seção anterior, foram apresentados usos de expressões sinônimas observados nos dados dos alunos estudados. Tais dados revelaram os resultados do trabalho de intervenção realizado em sala de aula que, entre outras coisas, visou chamar a atenção para a possibilidade de os alunos lançarem mão de tal recurso.

A repetição de palavras é também recurso disponível para que os alunos façam a referência. Para Antunes (2005), a repetição de palavras pode ser interpretada como um recurso reiterativo, requisito da própria continuidade exigida pela coerência. A ocorrência da repetição em textos é incontestável, isto é, os textos maiores, orais ou escritos, formais ou informais, normalmente

trazem palavras repetidas, sem que isso necessariamente lhes afete a qualidade. O mesmo autor segue arguindo que, em geral e por falta de um conhecimento mais consistente, “a repetição tem sido vista como uma característica da oralidade informal, da conversa familiar espontânea e descontraída.” (p.71).

A análise do material concernente ao uso de lexemas idênticos torna possível que sejam traçadas algumas considerações quanto aos resumos estudados. Verifica-se a presença de articuladores textuais que promovem ligação congruente entre as partes do texto; o emprego de pronominalização, por meio do uso de expressões sinônimas ou quase-sinônimas, conforme mostrado na seção anterior; e a presença de lexemas idênticos, termo que, segundo Koch (2002), faz a remissão ao mesmo núcleo do sintagma nominal antecedente.

Nesta seção, serão apresentados e discutidos dados referentes ao uso de lexemas idênticos nos textos estudados de acordo com cada uma das tarefas de escrita realizadas relativas ao livro trabalhado, seguindo a mesma linha de apresentação da seção anterior.

Nos resumos do livro ‘Veneno Lento’, o nome das personagens principais, Marcão e Serginho, foi utilizado no máximo duas vezes por cada um dos alunos, os quais mostraram preferência pelo uso de expressões sinônimas, conforme já mencionado anteriormente. Essa tendência à evitação do lexema idêntico pode ser explicada pelo fato de ter sido desenvolvido um trabalho que visou à utilização de expressões sinônimas. O exemplo apresentado em (9), extraído do texto da aluna Tainá, mostra a tentativa da menina de retirar o lexema idêntico na sua reescrita.

(9)

(...) “No racha que **Marcão e Serginho**, um ia pela imigrante e o outro pela Anchieta, Mas a corrida não acabou, porque **Serginho** morreu. **Marcão**, depois de receber a notícia, se desesperou e foi procurar o Dantas para nunca mais beber.”
(Tainá)

(...) “No racha que eles fizeram, **Marcão** ia pela Avenida Imigrantes e **Serginho** pela Anchieta, mas a corrida não acabou, pois **Serginho** morreu. O outro rapaz,

quando recebeu a notícia se desesperou e foi a procura de Dantas para nunca mais beber.” (Tainá)

Tainá usa em sua primeira escrita os termos ‘Marcão’ e ‘Serginho’ que já haviam sido referidos nos parágrafos anteriores, na sua reescrita, porém, substitui os nomes dos personagens pelo pronome pessoal reto, o qual, do modo como foi utilizado, estabelece coesão referencial com os termos antes expressos. A aluna mantém a utilização de lexemas idênticos na frase seguinte, obtendo assim um texto mais bem articulado do que aquele resultante da primeira escrita.

Nos resumos sobre ‘A bolsa amarela’, somente Joaquim e Leandro utilizaram uso de repetição não funcional, ou inexpressiva, dentro do mesmo parágrafo, causando uma quebra no ritmo da leitura. Vamos observar um trecho do texto do primeiro aluno, em (10), e ver como ele escreve um dos seus parágrafos de desenvolvimento:

(10)

“**Raquel** cria amigos imaginarios, André e Lorelai ate ganhar uma bolsa de sua tia, Brunilda, com um fecho estragado, **Raquel** guardava tudo em sua bolsa, um alfinete de fraude, um romance com um galo Rei, e uma Guarda-chuva, até tudo ganhar vida. Afonso, o galo, encontra um amigo de galinheiro, o galo Terrível. este queria lutar com um galo furioso, **Raquel** o Prende na bolsa, ele escapa, perde a luta e é levado embora.” (Joaquim)

É possível observar que o aluno utiliza três vezes o termo ‘Raquel’. A segunda inserção do lexema poderia ser eliminada sem alteração de sentido e o último poderia ter sido substituído por expressão sinônima ou quase. Com isso, o uso de lexemas idênticos, pode ser interpretado, neste caso, como falta de recurso linguístico, somado a outros problemas que podem ser observados em seu texto. É interessante notar o modo como o é feita a referência ao ‘galo Rei’, logo depois referido como ‘Afonso, o galo’. Neste caso, não fosse colocado o apostrofo, haveria um problema na coesão textual. O lexema idêntico, ‘galo’, é utilizado com muita propriedade, para deixar claro ao leitor que todos eram galos, tanto o Afonso como ‘o Terrível’ e o ‘galo furioso’. Há também o

uso de pronome oblíquo (o prende) e de pronome pessoal reto (ele escapa), quando o lexema pode ser substituído.

A grande função da repetição para Antunes (2005) é a de marcar a continuidade do tema que está em foco, como no resumo o aluno precisa referir-se várias vezes à personagem principal (Raquel), é natural que volte ao termo. É claro que existem outros recursos de voltar além da repetição, à disposição do escrevente, contudo, este é um deles, por isso deve ser visto como dispositivo textual relevante e funcional.

Para acionar recursos remissivos de ordem gramatical ou semântica, tal como aqueles utilizados por Joaquim, se faz necessário que, na sala de aula, ocorram tarefas comunicativas com diferentes graus de complexidade, de diversas naturezas: gramaticais, de vocabulário, de semântica, de estratégias de leitura, etc. É o conjunto de tipos de atividades variadas que constituem o ensino de gramática realmente pertinente para que o aluno possa desenvolver sua competência comunicativa.

Ao mostrar a estrutura de funcionamento da língua escrita que promove a textualidade, isto é, o que faz que um texto seja um texto, é preciso oferecer ao aluno suporte para que ele saiba o que e como utilizar a linguagem para aumentar a aceitabilidade de seus textos. Para auxiliar os alunos nesse sentido, para que não produzam 'infração textual', realizo atividades que envolvem o uso de pronomes, de sinônimos, de conectores, entre outros. Ao realizar essas atividades, o aprendiz começa a perceber a contribuição desse tipo de tarefa para a escritura de seu resumo.

O terceiro livro abordado, 'A luz que guia também pode cegar', é aquele de que os alunos mais gostaram, tanto de ler como de resumir, talvez por suas temáticas que lhes são familiares: pornografia na internet, tráfico, drogas e romance entre adolescentes. Kleiman (2007) vai dizer que quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições.

Neste resumo os alunos já desenvolveram algumas habilidades relativas ao processo de escrita tais como: visitar seus primeiros pensamentos, refletir sobre o que está escrevendo, indagar a respeito de termos a serem empregados, reelaborar seus parágrafos para torná-los mais explícitos e olhar a recomendação feita pela professora no último resumo.

Para ilustrar o que foi dito acima, cito algumas perguntas que passam a ser feitas na sala de aula depois de terem sido realizadas as primeiras oficinas, que ocorreram entre 16 e 21/10/08, as quais foram anotadas em meu diário de bordo: ‘sobre’ ou ‘a respeito’? ‘pois’ ou ‘porque’? ‘viu’ ou ‘deduziu’? ‘no entanto’ ou ‘e’? ‘abrirá’ ou ‘abriu’? ‘Continuo no mesmo parágrafo?’ ‘Isso aqui eu só posso falar na conclusão?’ ‘Noutro dia pode usar?’ ‘Posso usar à noite?’ ‘Posso dizer: ‘foi ao farol’?’ Posso usar: ‘mas não com o pai’?’ ‘Posso usar por causa que’?

Essas perguntas e tantas outras são um indicativo de que os alunos não se veem inibidos diante da dúvida, e o que é melhor, eles têm dúvidas. São elas que ajudam a mostrar que gramática e produção de textos são conteúdos integrados nas atividades de sala de aula e que a consequência desse tipo de prática é uma escrita mais monitorada por parte do aluno, que busca se aproximar da norma e também escolher o efeito de sentido que pretende obter.

Dessa forma, é possível perceber o resultado de um ensino produtivo conforme defendido por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), a partir do qual os alunos aprendem novas habilidades linguísticas, ampliando os padrões já adquiridos.

Ao se comparar o uso dos lexemas idênticos – David (A luz que guia também pode cegar/ Raquel (A bolsa amarela), é possível dizer que todos os alunos tendem a tornar mais precisos os seus usos. Felipe, por exemplo, apresenta um dos resumos mais extensos, assim como a maior quantidade de lexemas idênticos. Em (11), está apresentado um excerto para que essas utilizações sejam analisadas.

(11)

- a) “**David** foi no farol pois juntou as pistas e achou que Kássia estava lá. No caminho ouve um acidente com Renato e **David**. Após chegar no farol ele soltou Kássia e lá embaixo chegaram o delegado e Narciso na D10. O garoto e a garota fugiram no caminho e capotaram, mas o pai de **David** os encontraram.” (Felipe)

No parágrafo em (11), o aluno começa com o nome do personagem, que já havia sido referido várias vezes nos parágrafos anteriores. Nesse trecho, o

lexema idêntico, David, é empregado mais duas vezes sem, no entanto, caracterizar uma repetição desnecessária, mantendo o efeito buscado de coesão referencial. Também utiliza duas vezes o recurso da repetição com os lexemas 'Kássia' e 'farol'. O aluno usa expressão sinônima ou quase ('o garoto' e 'a garota'), quando seria indicado que o fizesse. Interessante notar que o aluno produz uma inversão da ordem canônica da frase: "...chegaram o delegado e Narciso..." com emprego preciso do verbo; e ao finalizar o parágrafo, apesar do erro de concordância, utiliza o pronome oblíquo "os" de modo adequado.

Costa Val (1999) afirma que a explicitação da relação coerente entre ideias através de recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória. Entretanto, uma vez presentes, tais recursos devem ser utilizados de acordo com as regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto. Felipe, ao escrever (...) 'ouve um acidente com Renato e David. Após chegar no farol **ele** soltou' (...), produziu uma ambiguidade. Ao usar o pronome pessoal reto 'ele', não se sabe quem soltou Kássia, foi Renato ou David? Pode-se, porém, interpretar esse uso pela proximidade, já que há uma inversão na sequência dos nomes apresentados. Felipe deixa David por último, mais próximo do pronome que remete ao realizador da ação que ele quer enfatizar.

Quando os recursos coesivos aparecem, Costa Val (1999) afirma que devem obedecer a padrões prévios, caso contrário seu emprego será percebido como 'infração textual', tornando irregular a sequência em que ocorrem.

Dizer que um parágrafo é coeso é reconhecer que suas partes estão ligadas entre si e Felipe estabelece ligações com os elementos presentes na superfície do texto, seja pela utilização dos mecanismos de coesão referencial mencionados, seja pelo emprego de mecanismos de coesão sequencial como: 'pois', 'e', 'após', 'mas', por exemplo. O uso da expressão 'lá embaixo chegaram o delegado e Narciso...' (querendo dizer que eles chegaram ao farol) cria uma perturbação no texto, mas este uso pode ser explicado se for considerado que o aluno supõe que seu leitor fará uma inferência possível, a de que o farol fica no alto de um morro.

A análise dos resumos do livro “O menino do dedo verde” propiciou um levantamento quantitativo em relação ao uso de lexemas idênticos, o qual pode ser expresso em um gráfico como apresentado em (12)

(12)

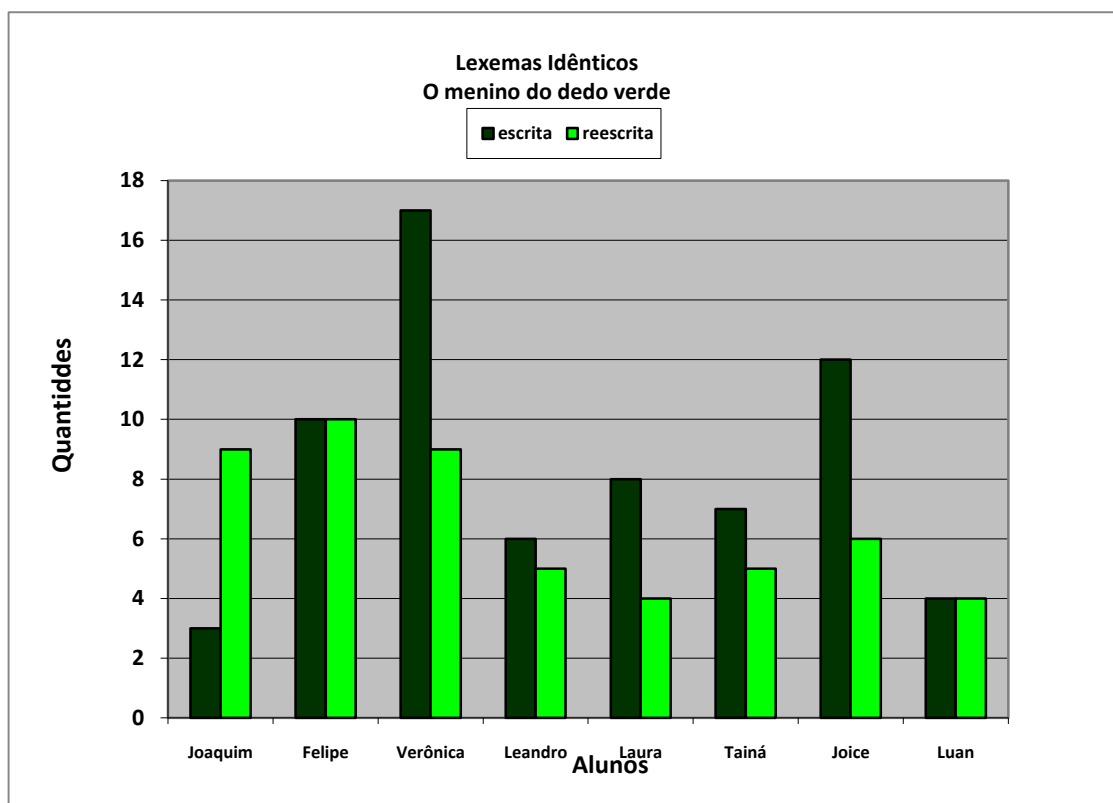


Figura 3. Lexemas Idênticos
(Fonte: Arquivos da pesquisadora)

Considerando o primeiro resumo produzido e a sua subsequente reescrita, nove meses depois, após o desenvolvimento de um trabalho intenso voltado para a produção textual, é possível observar uma tendência à diminuição do uso de lexemas idênticos. Esse resultado possivelmente sofre a influência do trabalho realizado em sala de aula, o qual visou à apresentação de outras formas para a realização da referenciação, dentre as quais o uso de expressões sinônimas ou quase.

O descompasso entre os índices de Joaquim, comparando aos dos demais alunos, expressos no gráfico em (12), pode ser interpretado como resultado do fato de seu processo de escrita estar em um ritmo diferente dos demais. Seu texto inicial chamou atenção por conter vários problemas, como falta de paragrafação e pontuação, a não utilização de pronome pessoal reto (ele, eles, ela, elas) com função coesiva, entre outros tantos problemas relacionados à estruturação frasal.

Os alunos que mantiveram o mesmo índice de uso de lexema idêntico foram apenas dois, Luan e Felipe, conforme pode ser observado em (12). Cabe salientar, no entanto, que o exame de seus textos revela que, embora o número de vezes em que o lexema idêntico 'Tistu' tenha sido utilizado é o mesmo, houve mudança em termos qualitativos, como mostra o exemplo em (13), no qual já se pode observar o uso de uma expressão sinônima, 'o garoto':

(13)

Escrita

(...) Logo veio a aula de ordem com o Senhor Trovões, primeiro eles foram para a cadeia, **Tistu** olhou e achou veio. Voram para o hospital **Tistu** viu uma menina muito triste porque não mexia suas pernas, **Tistu** vez crescer uma flor então ela ficou alegre. (Felipe)

Reescrita

(...) Logo veio a aula de ordem com o Sr.Trovões, primeiro eles foram para a cadeia, onde **Tistu** olhou e achou feio. Se dirigiram ao hospital, lá o garoto viu uma menina muito triste porque não mexia suas pernas, **Tistu** colocou flores por todo o quarto e ela ficou alegre." (Felipe)

Quando foi pedido a Felipe que analisasse sua escrita, assim escreveu: "Nome proprio com letras minúsculas, muitos detalhes, partes sem ligação, repetição de ele, Tistu, ortografia, pouco sinônimo e a classe das palavras para evitar repetição, outro parágrafo falando do mesmo assunto de cima."

Esses comentários do aluno, mais a observação do texto da reescrita, trazem indícios de que as mudanças no resumo de Felipe, as quais contribuíram para o aumento da qualidade de seu texto, foram realizadas por ele de modo consciente.

É importante referir que a repetição de lexemas idênticos é o recurso de coesão referencial mais simples e, por isso, o primeiro a estar disponível ao aluno Clarindo (2005), em seus estudos com crianças das séries iniciais mostra que estas utilizam com muita frequência mencionado recurso juntamente com o pronome pessoal reto.

O levantamento relativo ao uso de expressões sinônimas, para fazer referência ao personagem Tistu, mostrou que os alunos não utilizaram esse recurso na sua primeira escrita.

Se considerados os resultados em (12), observa-se que os usos de lexemas idênticos revelam um movimento inverso àquele observado em relação às expressões sinônimas, isto é, nas reescritas houve, de modo geral, uma diminuição no uso de lexemas idênticos e um aumento no uso de expressões sinônimas.

Na reescrita, todos os alunos utilizaram esse recurso, inclusive o Joaquim, único aluno que utiliza mais repetições. Luan e a Tainá não utilizam expressões sinônimas ou quase na escrita e tampouco na reescrita. No entanto, observo que na reescrita eles procederam várias mudanças pertinentes ao seu texto, fizeram retomadas pela desinência do verbo, criaram elipse, utilizaram outros recursos que a língua lhes oferecia e a que tinham acesso.

É interessante observar a evolução apresentada pelo aluno Joaquim, aquele que se diferenciava na turma por ter menos domínio dos mecanismos constitutivos da escrita. Em (14), estão os trechos finais da primeira e da última escrita coletada.

(14)

Escrita

(...)

Bigode morre

Tistu é um anjo. (Joaquim)

Reescrita

(...)

Por muita idade Bigode morre e **Tistu** fica muito triste, então ele constroi uma escada de flores até o céu para ir embora, então ginástico tenta roer a escada para o menino não ir mas não consegue, **Tistu** sobe e desaparece entre as nuvens e lá embaixo no pé da árvore estava escrito “**Tistu** é um anjo”. (Joaquim)

A conclusão de Joaquim pode exemplificar o motivo pelo qual houve elevação do número de lexemas idênticos em seu resumo. Na sua escrita havia duas frases soltas, na reescrita, ampliou e modificou seu texto. É possível observar que, na reescrita, Joaquim começa o parágrafo explicando a morte do Sr. Bigode por meio de uma estrutura de frase cuja ordem canônica está invertida, o que demonstra maior desenvoltura do aluno ao escrever. O lexema ‘Tistu’ é empregado três vezes como forma de retomar o personagem principal, há também a presença da expressão sinônima ou quase, ‘menino’, e do pronome pessoal reto como elemento de retomada. Além disso, seu texto passa a apresentar elementos de ligação interfrástica como ‘então’, ‘e’, e ‘mas’; bem como sinais de pontuação, como vírgula, ponto final e aspas, recursos antes não observados nos textos do aluno.

Os recursos coesivos são operações concretas pelas quais os procedimentos se efetivam. É o repetir, o substituir, o usar uma conjunção ou outro tipo de conetivo. A cada procedimento corresponde um ou mais recursos e são esses mecanismos que de algum modo vão assegurar a continuidade do texto, como se um fio o perpassasse do início ao fim.

3.3 A ELIPSE

Desde os primeiros estudos linguísticos ligados à coesão, a elipse tem sido colocada entre os modos de fazer a articulação de sucessivos seguimentos do texto.

Nas gramáticas normativas (cf. LUFT 1991; MESQUITA,1995; PASCHOALIN & SPADOTO,1996; SACCONI,1999, entre outros), a elipse é, no entanto, tratada como um fenômeno estilístico relegado à seção de figuras de

linguagem. A função coesiva da elipse somente vai ser abordada na gramática textual.

Tendo por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, Koch (2002) propõe a existência de duas modalidades de coesão: coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial. A mesma autora postula que a remissão pode também ser estabelecida pela elipse. É consenso por parte de alguns estudiosos que a elipse (cf: ANTUNES, 2005; FÁVERO, 2003; KOCH, 2002; HALLIDAY & HASAN, 1976) é um recurso coesivo de cunho sintático¹¹ que possui frequentemente um valor referencial e o item elíptico somente será interpretado semanticamente se houver outros itens explicitados com os quais pode ser feita a ligação. A elipse é considerada uma substituição por zero (KOCH, 1991:22).

Nesta seção, serão apresentados e comentados os casos de elipse encontrados nos textos dos alunos estudados. É importante referir que não houve, nas atividades desenvolvidas em aula, uma abordagem direta ao uso de elipses. A análise feita tem o objetivo de verificar os usos que fazem os alunos desse recurso coesivo, enfocando apenas aqueles referentes à omissão de verbos, nomes (lexical) ou pronomes (gramatical), conforme exemplificado em (15):

(15)

a) Você olha pra mim e eu \emptyset pra você.

b) Os homens queriam ajuda, \emptyset gritaram, \emptyset acenaram e \emptyset pularam, mas não foram vistos.

Um olhar geral nas escritas e reescritas dos alunos, referente à leitura do livro 'Veneno lento' mostra que todos já utilizavam a elipse gramatical, pois esta facilita o processo de retomada do referente. Resultado semelhante foi observado por Clarindo (2005) que, ao analisar textos espontâneos de alunos

¹¹ Não serão tratados, neste estudo, casos de elipse relacionados a anáforas associativas como se observa no exemplo: Ontem houve um *casamento*. A *noiva* (Isenberg, 1968 apud Koch 2004 – Introdução à linguística textual).

das séries iniciais constatou a presença desse tipo de elipse desde as primeiras escritas das crianças.

Em (16), um excerto do texto de Luan:

(16)

Escrita

Veneno lento é um livro que tem dois amigos que gostam de beber só que Marcão bebia vodca e Serginho \emptyset uísque. Eles participavam do clube do bêbados irrecuperáveis, \emptyset estudam na mesma escola, \emptyset bebem no mesmo bar e \emptyset fazem farra juntos. (Luan)

Como é possível observar no texto em (16), Luan emprega a elipse do pronome em três circunstâncias, as quais são apropriadas para a omissão do pronome pessoal 'eles'. Nas reescritas feitas pelo aluno, foram duas para esse texto, o mesmo pode ser observado. Há também, em (16), uma elipse verbal realizada adequadamente. Esse tipo de elipse, exatamente neste trecho dos resumos, foi encontrado em grande parte das produções pela subtração do verbo 'beber', em: 'dois amigos que gostam de beber só que Marcão bebia vodca e Serginho (\emptyset)uísque'. Essa tendência observada pode ter sofrido influência pelo fato de os alunos terem de apresentar dois personagens que tinham tanto coisas em comum, como outras não compartilhadas que precisavam ser referenciadas.

Nos textos analisados, da escrita para a reescrita os alunos modificaram o uso que faziam da elipse, como mostra o exemplo de Verônica em (17):

(17)

Escrita

(...)

As 8 horas, Wagner liga para marcão para contar lhe que serginho havia morrido, que seu carro caiu no abismo da rua anchieta.

Marcão vai atraz de dantas desesperado para contar sobre a morte de marcão e também porque (\emptyset)queria pedir ajuda para (\emptyset)parar de beber. (Verônica)

Reescrita

(...)

Marcão recebe um telefonema de Wagner dizendo que serginho havia morrido.

Marcão vai atrás de Dantas para contar a novidade e (Ø) pedir ajuda para (Ø) parar de beber. (Verônica)

É possível observar que, na reescrita, o trecho do texto de Verônica continua apresentando duas elipses, mas sua escrita muda: é mais direta e precisa. A aluna, porém, passa a utilizar, em vez de uma elipse de pronome, a qual, conforme já referido, são largamente utilizadas na escrita desde as primeiras produções, uma elipse gramatical que envolve a omissão da preposição.

Em (18), está um exemplo de estruturas que mostra elipses adequadas e também inadequadas, retiradas do livro “A bolsa amarela”¹²:

(18)

Escrita

No livro "A bolsa amarela" de Ligia Bojunga, [a autora] fala sobre uma garota chamada Raquel ela tinha vontades de ser garoto porque eles podem soltar pipa, [eles podem] (Ø)jogar futebol e [eles podem] (Ø)chefiar a família, entre outras coisas; [ela tinha vontades de ser](Ø)gente grande pelo motivo de poder ter independência, [de] mandar na sua vida; [ela tinha vontades de ser] (Ø)escritora por causa de escrever romances, [de escrever] histórias comoventes e etc. (Joice)

Joice¹³, no início de seu parágrafo, após a oração adverbial, provoca uma elipse que cria estranhamento em relação à coesão de seu texto. Em seguida, anuncia que Raquel ‘tinha vontades’ e, ao explicitá-las, lança mão da

¹² Importante salientar que somente houve a escrita do resumo dos livros ‘A bolsa amarela’ e ‘A luz que guia também pode cegar’, como já mencionado na seção da metodologia.

¹³ A aluna JS ganhou concurso de Melhor Redação da Empresa Yara Brasil Fertilizantes S.A. Rio Grande, ano 2008, intitulada “**Campeão em todos os campos**”, cujo prêmio foi um computador.

elipse do sintagma [ela tinha vontades de ser]. O uso dessas elipses, no entanto, acaba criando uma perturbação no texto de Joice, não por que não se possa recuperar a referência, mas para que isso pudesse ser feito sem prejuízo, pelo menos a parte final do sintagma, [vontade de], deveria ser repetido. Entre essa enumeração das vontades, a aluna produz mais duas elipses ('eles podem'... jogar futebol e 'eles podem' chefiar...), as quais são utilizadas de maneira apropriada. É importante chamar a atenção para a utilização de ponto e vírgula em posições esperadas, porém a falta de pontuação no interior dos sintagmas acaba prejudicando a fluência de seu parágrafo. Quanto ao emprego do ponto e vírgula, vale ressaltar que a aluna vinha fazendo tentativas de uso, desde o início do ano, assim como Tainá.

A aluna Joice, ainda que em seus textos sejam observadas estruturas como esta recém mencionada, ao longo do ano, vai demonstrar importantes avanços em relação ao domínio de sua escrita no que diz respeito à utilização de mecanismos coesivos.

Da oficina seguinte, referente ao livro 'A luz que guia também pode cegar', que possui apenas escrita, pois não houve reescrita, alguns exemplos são apresentados em (19) para que os usos de elipse continuem a ser discutidos.

(19)

a) (...)

Em sua escola ele gostava da aula de literatura com a professora Liana por causa dos livros. Quando (∅)ia para o bar [ele] avistou a biblioteca em reforma. No bar do Fundão (∅)conheceu o patrão João Midas e (∅)conversou com Kássia (...) (Leandro)

b) (...)

No livro "A luz que guia também pode chegar" [o autor] conta sobre a vida de David um jovem muito apaixonado por surfe e [apaixonado] pela leitura de livros de romance e (∅) de literatura policial. (Laura)

c) (...)

No livro "A luz que guia também pode cegar" [o autor] fala sobre David que gosta de praticar surfe, [que gosta de] ler romances, [que] adora literatura

policial, [que] trabalha no bar Fundão onde o dono é seu João Midas um homem que o jovem admira. (Joice)

No exemplo (a), Leandro inicialmente faz uma retomada do personagem por meio do pronome pessoal reto 'ele' e, ao longo do parágrafo, utiliza sempre elipse. Esse exemplo vai ao encontro da tendência, observada anteriormente, de omissão do pronome reto, o qual é facilmente recuperável em razão do caráter flexional dos verbos do português. Esse recurso permitiu a necessária reiteração do personagem principal, David, sem onerar o parágrafo com repetições não funcionais.

Já é possível observar que Leandro faz divisão das ideias através da pontuação. Ele ao trazer novos personagens, os introduz com alguma característica peculiar que auxilia o leitor na formação do contexto (professora Liana). A elipse se soma a diferentes recursos coesivos que o aluno aprendeu a usar para formar cadeias coesivas que sinalizam a continuidade do resumo.

No exemplo (b), o resumo de Laura apresenta uma elipse do sintagma preposicional em: 'de livros de romance e (**de livros**) de literatura policial', a qual serve para que não haja a repetição da expressão, resultando em uma frase bem estruturada.

Em (c), Joice produziu uma elipse oracional, pois omitiu uma oração que já havia sido introduzida anteriormente 'fala sobre David que gosta de praticar surfe, (**que gosta de**) ler romances, adora literatura policial...'. A falta da oração não é sentida porque as marcas do próprio texto fazem com que seja recuperada a ideia e, assim, assegurada a continuidade do texto. O uso da elipse, porém, é mais uma vez impreciso (cf exemplo (19)). O problema ocorre porque na sequência da enumeração a aluna introduz outro verbo e produz, dessa forma, uma quebra na continuidade da frase.

Os casos de elipse até aqui encontrados prestam-se a uma reflexão. Araújo (2006) em seu *corpus* de 50 livros infantis observa que o uso da elipse de elementos nominais é mais frequente do que os demais tipos. Essa observação está em consonância com o que é observado em termos de produção escrita tanto no estudo de Clarindo (2005) como nesta investigação.

De modo geral é possível dizer que houve um aumento qualitativo na escrita de todos os alunos do primeiro texto para o último, respeitando o ponto onde cada um se encontrava dentro do processo de aquisição da escrita. Seria esperado que o aluno ao final da 5ª série/6º ano conhecesse boa parcela dos recursos linguísticos disponíveis para a escrita. No entanto, sabe-se que, infelizmente, isso não acontece, pois é nesta série em que está um dos gargalos que concentra o maior índice de repetência, devido ao fato de a escola não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem escrita conforme propagam os PCNs.

Os dados de elipse analisados mostram que, apesar de este ser um recurso pouco acessível a eles e as estruturas utilizadas nos livros dirigidos as suas faixas etárias contemplem pouca variação desse recurso, os alunos desta turma fazem vários exercícios de uso, os quais não se limitam apenas à omissão do pronome pessoal reto. A produção de formas bem e mal sucedidas revelam tentativas de uso, o que é de fundamental importância no processo de aquisição da escrita.

A reorganização do resumo de 'O menino do dedo verde' possibilitou o surgimento de variados elementos coesivos, tais como a elipse, que contribuíram para dar mais leveza e clareza aos textos. No entanto, os dados referentes a este livro, no que tange à elipse, não serão aqui abordados, por não acrescentarem informações novas ao que já foi discutido.

A competência maior que o recurso à elipse exige é que se saiba escolher em que ponto do texto usá-la, alternando entre seu uso e de outros recursos coesivos de forma a não prejudicar a continuidade do texto. O fato de este recurso se caracterizar por um apagamento, faz com que seu uso exija um cuidado especial, para que não se perca o fio que amarra o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou investigar os efeitos da implementação de uma proposta de ensino que se baseou na trilogia metodológica leitura/escrita/gramática sobre as produções textuais de oito alunos de 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública, onde sou professora. A investigação produziu resultados que tornam possível uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa bem como do processo de apropriação da escrita, no que diz respeito ao uso de mecanismos coesivos tais como expressões sinônimas, lexemas idênticos e elipse.

Embora tenha sido feito um recorte para o estudo que enfocou a utilização, pelos alunos, de mecanismos de coesão, é importante referir que o escopo geral do ensino desenvolvido por mim está voltado para a trilogia leitura/escrita/gramática. Isso se deve à minha experiência, advinda dos anos de exercício do magistério.

A minha experiência com ensino de língua tem mostrado que o oferecimento de um mapa taxonômico de categorias em planos isolados, tal como propõe a gramática normativa, não favorece a formação de usuários competentes da língua, seja na modalidade escrita ou falada.

Com o uso da trilogia metodológica os alunos não apresentam só os ganhos da coesão referencial, mas outros como: aumento do poder de argumentação; melhor adequação no uso da oralidade; maior autonomia em relação às suas opiniões; aparecimento do gosto pela leitura; reconhecimento e uso de alguns gêneros textuais. A sala de aula passa a ser o lugar onde ocorre a criação do vínculo com a leitura e a biblioteca passa a ser mais um espaço explorado no cotidiano escolar.

Em relação ao uso dos mecanismos estudados foi observado que:

- a) Houve um incremento no uso de expressões sinônimas. Recurso pouco utilizado pelas crianças nos anos iniciais (cf. CLARINDO, 2005).
- b) Ocorreu uma diminuição no uso de lexemas idênticos. Esse recurso é largamente utilizado pelos alunos, por ser um tipo de mecanismo de referência que envolve apenas a repetição.
- c) Observou-se que não ocorreu uma mudança quantitativa na utilização da elipse, qualitativamente, porém, o uso desse recurso apresentou um comportamento diferenciado por parte dos alunos.

Essa breve síntese permite que sejam feitos alguns comentários que julgo pertinentes. Primeiramente, faço referência à relação que se observou entre os usos de expressões sinônimas e lexemas idênticos. À medida que os alunos começaram a dispor do recurso da sinonímia, o que interpreto como sendo resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula acerca desse tópico, diminuem os usos de lexemas idênticos, os quais se concentravam na repetição do nome do personagem. O uso de lexemas idênticos passou a ser melhor explorado pela turma de um modo geral.

Em relação às elipses, foi observado que, assim como os alunos das séries iniciais, os aqui estudados lançaram mão com facilidade, desde seus primeiros textos, de um tipo de elipse que se caracteriza pela supressão do pronome pessoal reto, naturalmente utilizada em razão do fato de a língua portuguesa ter uma morfologia rica com desinências verbais que carregam de forma redundante a informação de pessoa.

Ainda que não tenha sido realizado um trabalho sistemático em sala de aula, nos moldes daquele voltado para o uso de expressões sinônimas, percebe-se que os alunos começam a fazer tentativas de usos da elipse verbal e também oracional. Esses resultados são valiosos exatamente porque revelam movimentos dos alunos que, embora nem sempre bem sucedidos, poderão levá-los ao domínio desse recurso.

Apesar dos poucos exemplos das manifestações dos alunos em sala de aula, as quais foram extraídas do meu diário de bordo, é possível observar que eles têm, nas aulas de língua portuguesa, um espaço privilegiado para expressarem suas dúvidas e refletirem sobre o funcionamento da língua.

No entanto, não se pode deixar de dizer que muito ainda precisa ser feito para que o trabalho com a língua portuguesa, principalmente nas escolas públicas, possa alcançar um nível de excelência tal que lhe permita atingir o objetivo maior expresso nos PCNs e nos estudos de autores como Neves (1990, 2003) e Travaglia (2003), entre outros, qual seja: o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Esta dissertação também serviu para o aparecimento da professora pesquisadora, assim como a sedimentação e a fundamentação do meu conjunto de saberes do ato de ensinar língua materna a alunos de 5ª série. Algo, anteriormente, visto apenas como uma prática de sala de aula diferente.

Espero que esta dissertação possa servir de ferramenta para professores, pesquisadores e interessados nesta área de estudos, dispostos a diminuir a lacuna existente entre as teorias de ensino de língua e as práticas de sala de aula.

Ao final desta pesquisa reafirmo a ideia de que diante da tarefa complexa que é a aquisição da língua escrita, o professor de língua precisa estar fundamentado em teorias que justifiquem sua prática buscando propostas que priorizem o ensino produtivo, como preconizam os autores Halliday, McIntosh e Strevens (1974).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: Coesão e Coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAÚJO, Everaldo Lima de. **Era uma vez – coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Uberlândia, 2006.

AUGÉ, Marilda Edina Vellar. **O jornal na sala de aula: leitura, escrita e cognição**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2008.

AZEVEDO, Cristiane dos Santos. **Escrita criativa em sala de aula do Eja: efeitos sobre a produção textual dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2007.

BELLERT, I. **On a condition of the coherence of texts**. *Semiótica*, 4, 1970.

BEUAGRANDE, Roberto de. & DRESSLER, Wolfgang U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981. Trad. inglesa: *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman, 1981

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRITTO, Luiz Pecival Leme. **Em terra de surdos e mudos**. In GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 117 – 125.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CHOMSKY, **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965
- CAGLIARI, Luz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2003
- CANALE, M & SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, 1, p. 1-47. 1980.
- CHAROLLES, Michael & EHRLICH, Marie-France. **Aspects of textual continuity: linguistic and psychological Approaches**. Mimeo, 1986.
- CLARINDO, Gisele. **Uso da referência como elemento coesivo nos textos infantis**. Trabalho de conclusão (Pós-graduação em Educação-especialização) – Universidade Federal de Pelotas, Núcleo de Alfabetização e Letramento, Pelotas, 2005.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – Promulgada em 5 de outubro de 1988. Bauru, SP: EDIPRO, 1997.
- HYMES, H Dell. **Sur la competence de communication**. Paris: Gallimard, 1984.
- FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. **Lingüística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. Leonor Lopes **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- _____, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; McINTOSH, Angus & STREVENS, Peter. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1974.

KATO, Mary A. **No mundo da Escrita** – Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KERSCH, Dorotea. Frank. & FRANK, Ingrid. Aula de Português: percepções de alunos e professores: **Revista Calidoscópico** [da] Universidade do Vale dos Sinos, v.7, n.1, p.49-61, jan./abr. 2009

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH. Ingedore G.V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A situacionalidade como elemento da textualidade**. Letras de Hoje. Porto Alegre: PUC-RS, 1985.

_____. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH. Ingedore G.V & TRAVAGLIA. L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____, **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LANDSMANN. Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da Língua Escrita – Processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Lingüística Textual, o que é se como faz**. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização – coesão e coerência**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola?** São Paulo: Contexto, 1990.

_____, **Gramática de usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____, **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

_____, **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2005.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1998.

_____, **Princípios de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

SAVIGNON, Sandra J. **Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching**. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

_____, **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, MA, Addison-Wesley, 1983.

_____, **Communicative Language Teaching: State of the art**. Em: Richards, Jack & Nunan, David. **Second Language Teacher Education**. Cambridge, CUP, 1990.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 11, 1999, p.5-16.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9 ed rev. – São Paulo: Cortez, 2003.

_____, **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003a.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, Teun. A. **Studies in the Pragmatics of Discourse**. Berlim/New York: Mouton, 1981.

WEINRICH, Harald. **Sprache in Texten**. Stuttgart: Ems Klett, 1976.

APÊNDICE

APÊNDICE I

Comentários para o aluno

Fernando quanto a tua reescrita do texto Veneno Lento do dia 25/08/02.

Introdução:

Poderias ter tirado aquela repetição dos '18 anos'.

Desenvolvimento:

Quando escreves 'Mariluce ela era ruiva, fumava e bebia ...', não são importantes essas informações, visto que ao final do parágrafo retomas essas informações. Poderias tê-las usado apenas uma única vez.

Terceiro parágrafo: falas da prova e repetes o termo poderia ter usado um pronome oblíquo.

Conclusão:

O rapaz foi falar (tu que disseste) e também pedir conselho para parar de beber. Essa informação não apareceu.

O texto melhorou bastante, a conclusão nem se fala. A tua escrita no geral está melhorando cada vez mais.

Quero ver teu desempenho na Bolsa Amarela.