



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-ICED
MANUEL BENJAMIN MONTEIRO LIBERAL SOUSA

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DOS
FATORES DE TEXTUALIDADE EVIDENCIADOS NAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
SANTARÉM

SANTARÉM - PA
2016

MANUEL BENJAMIN MONTEIRO LIBERAL SOUSA

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DOS
FATORES DE TEXTUALIDADE EVIDENCIADOS NAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
SANTARÉM

Dissertação apresentada ao
Instituto de Ciências da Educação
– ICED, Programa Mestrado
Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade
Federal do Oeste do Pará -
UFOPA, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientador: Dr. Heliud Luis Maia
Moura

SANTARÉM - PA
2016

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DOS
FATORES DE TEXTUALIDADE EVIDENCIADOS NAS
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
SANTARÉM

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa

Orientador: Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura

Este Trabalho de Dissertação de Mestrado foi analisado e
avaliado pelos membros da Banca Examinadora, abaixo
assinados:

Professora Dra. Luciane de Paula
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP - Assis

Professor Dr. Doriedson Alves de Almeida
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

SANTARÉM - PA
2016



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Profissional

Aos vinte e nove dia do mês de novembro do ano de 2016, às 09:00 horas no auditório Wilson Fonseca na unidade Rondon, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Prof. Dr. Heliud Luís Maia Moura** (orientador e presidente), **Profa. Dra. Luciane de Paula** – UNESP (membro externo) e **Prof. Dr. Doriedson Alves de Almeida** (membro interno) a fim de arguirm o mestrando **Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa**, com a dissertação intitulada **PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DOS FATORES DE TEXTUALIDADE EVIDENCIADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTARÉM**. Aberta a sessão pelo presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovado, fazendo jus ao título de **Mestre em Letras**.

Reprovado

Recomendações da Banca:

Santarém, 29 de novembro de 2016

Prof. Dr. Heliud Luís Maia Moura - Orientador/ Presidente/PROFLETRAS – UFOPA.

Profa. Dra. Luciane de Paula – Membro Externo/ UNESP

Prof. Dr. Doriedson Alves de Almeida - Membro Interno/ PROFLETRAS – UFOPA.

AGRADECIMENTO

Ao término desta caminhada percebo o quanto fui agraciado em ter tantas pessoas a quem agradecer neste momento. Gostaria de expressar aqui meus sentimentos aqueles que tanto marcaram minha jornada acadêmica e demonstrar, mesmo que minimamente, o quanto cada um foi fundamental.

Agradeço ao professor Dr. Heliud Luis Maia Moura, por toda sua dedicação e atenção a mim. Seu notório saber foi decisivo para me guiar e me apresentar o texto como objeto de estudo.

Sou grato aos professores do Programa Profletras/UFOPA/Santarém, por compartilhar para mim uma perspectiva diferente sobre o estudo da linguagem. Obrigado professor Dr. Percival Britto, primeiro coordenador do PROFLETRAS e estimado professor, pelo empenho em consolidar e dar corpo ao curso de mestrado em LETRAS, que não existia em Santarém, mas que já era e continuará a ser o sonho acadêmico de muitas pessoas, inclusive o meu.

Obrigado professora Dra. Ediene por assumir o “barco” da coordenação do curso, e com ele todas as suas dificuldades. Posso ver o zelo e responsabilidade da sua parte por este curso de mestrado. Obrigado professor Dr. Andrei, professora Dra. Ana Maria, professora Dra. Cristina Vaz, e a todos os professores do programa, os senhores são fundamentais para a consolidação e amadurecimento do mestrado.

Obrigado Adriane Barroso, secretária do PROFLETRAS/UFOPA, pelos repasses de informações e por toda ajuda técnica durante o curso.

Obrigado aos meus colegas do curso, que juntamente comigo compartilharam das dificuldades e das vitórias presenciadas durante a pós-graduação.

Agradeço aos componentes da Banca Examinadora, muito obrigado professor Dr. Doriedson Alves de Almeida e professora Dra. Luciane de Paula, por gentilmente aceitarem avaliar meu trabalho, fazendo assim, parte de mais esta etapa de minha vida.

Agradeço de todo coração a Deus, meu papai, que me concedeu forças, saúde, finanças, tempo e a concentração necessária para a finalização de mais essa etapa. Agradeço a Jesus, meu salvador por possibilitar a existência deste

curso nessa cidade de Santarém. Agradeço ao Espírito Santo, por ter trabalhado em harmonia como meu orientador, me guiando e orientando, nessa jornada.

Agradeço especialmente, minha esposa Raieli Carvalho Liberal, pela paciência comigo, por ser essa mulher maravilhosa e temente a Deus. Por ser minha força quando eu estava cansado e por me apoiar e me incentivar nos momentos mais difíceis dessa trajetória acadêmica. Agradeço a minha amada esposa por proporcionar momentos de alegria e carinho que suavizaram a carga que representou escrever a minha dissertação. Sem dúvida, ela é a pessoa que estabelece todas as conexões de sentido entre as partes do texto da minha vida.

Obrigado aos meus pastores e líderes espirituais, Pr. Paulo Liberal e Pra Natalina Liberal, pela dedicação, orientação espiritual e por todo o incentivo. Obrigado por me ajudarem a perceber que Deus também opera por meio da formação acadêmica, assim como ele deseja esse tipo de progressão aos seus filhos.

Agradeço aos meus familiares: meu pai: João Manoel; minha mãe, Ana Maria, meus irmãos: João Rubem, Rosangela Heloise, Mara Jeanny, e Helainy Diana, pelos momentos divertidos e por todo amor a mim dedicado. Não tenho palavras para expressar o quanto os amo e a importância que todos tiveram para eu chegar onde estou. Obrigado especial a minha mãe e a minha irmã Heloise por seus investimentos na minha formação, vocês contribuíram muito para a minha progressão acadêmica.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a concluir essa etapa, me perdoem caso tenha esquecido alguém, mas todos são extremamente especiais para mim.

EPÍGRAFE

Como podemos nos entender (...), se nas palavras que digo coloco o sentido e o valor das coisas como se encontram dentro de mim; enquanto quem as escuta inevitavelmente as assume com o sentido e o valor que têm para si, do mundo que tem dentro de si?

Luigi Pirandello

RESUMO

Práticas de produção textual: análise dos fatores de textualidade evidenciados nas produções textuais de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Santarém.

O objetivo deste trabalho foi estudar os fatores de textualidade em produções textuais de alunos do 3º ano do ensino médio na Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida. O caminho adotado pelo autor para a abordagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio centra-se no estudo do texto e da textualidade. Foi proposto como pergunta da pesquisa o seguinte problema: como o conhecimento dos fatores de textualidade pode influenciar no desempenho do aluno em termo de produção textual? Para o desenvolvimento da pesquisa, foram apresentados aos alunos, por meio de aulas expositivas, alguns fatores da textualidade, propostos por Beaugrande & Dressler (1981), bem como as quatro metarregras propostas por Charolles (1997). Como instrumento de análises, foram coletados vinte e oito textos, elaborados pelos discentes da escola Aparecida. Estes textos foram estudados com base nas teorias sobre fatores da textualidade. Ao final da pesquisa, foram identificados e analisados como são utilizados pelos alunos alguns elementos dos fatores da textualidade, dos quais podem ser especificados os elementos de remissão anafórica. Os resultados demonstraram que os pronomes (pro-formas pronominais) foram os elementos mais utilizados para a realização de retomadas, assumindo dessa forma funções comunicativas referenciais.

Palavras-chave: Texto, Fatores da textualidade, Ensino

ABSTRACT

Practice of textual production: analysis of standards of textuality shown in textual productions of 3rd year high school students of a public school in Santarém.

The objective of this work was to study the standards of textuality in textual productions of the 3rd year high school students in the State School Nossa Senhora Aparecida. The path taken by the author to the approach of the Portuguese language in high school focuses on the study of the text and textuality. The following problem has been proposed as the research question: how knowledge of standards of textuality can influence student performance in textual production term? For the development of research, some standards of textuality proposed by Beaugrande & Dressler (1981) and the four meta-rules proposed by Charolles (1997) were presented to students through lectures. As instrument of analysis, twenty eight texts written by Aparecida school students were collected. These texts were studied based on theories of standards of textuality. At the end of the study, it was identified and analyzed the way how students used some elements of the standards of textuality, which may be specified: anaphoric reference elements. The results showed that the pronouns (pronominal pro-forms) were the most frequently used elements for the realization of remissions , assuming referential communicative functions.

Keywords: Text, standards of textuality, teaching

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1 – Pressupostos Teóricos: Texto e os Fatores da Textualidade	20
1.1 Conceitos de Texto.....	21
1.2 Fatores da Textualidade	23
1.2.1 Coesão	25
1.2.2 Coerência.....	26
1.2.3 Intencionalidade e Aceitabilidade	29
1.2.4 Informatividade	31
1.2.5 Situacionalidade.....	32
1.2.6 Intertextualidade	33
1.3 Metarregras de Charolles	35
1.3.1 Metarregra da Repetição	36
1.3.2 Metarregra da Progressão	37
1.3.3 Metarregra da Não-Contradição	38
1.3.4 Metarregra da Relação.....	40
1.4 Referenciação – Coesão Referencial.....	41
1.4.1 Anáfora e Catáforas	42
1.4.1.1 Formas de Valor Pronominal.....	44
1.4.1.2 Numerais.....	44
1.4.1.3 Advérbios Locativos	45
1.4.1.4 Elipse	45
1.4.1.5 Formas nominais Reiteradas - Reiteração	46
1.4.1.6 Formas Nominais Sinônimas ou Quase Sinônimas.....	47
1.4.1.7 Formas Nominais Hiperonímicas	48
1.4.1.8 Nomes Genéricos.....	48

1.4.2 Anáforas Indiretas.....	49
1.4.3 Recategorização e Encapsulamento	50
Capítulo 2 – Caminhos da Pesquisa – Pressupostos Metodológicos.....	53
2.1 A Natureza da Pesquisa	53
2.2 O professor... ..	54
2.3 A Escola.....	55
2.4 Os Alunos: Os Sujeitos Envolvidos	57
2.5 Coleta e Análise dos Dados	57
Capítulo 3 – Análise dos Dados (Textos).....	59
3.1 Quadro de Análise dos Elementos de Remissão	59
3.2 Análise das Ocorrências das Pro-Formas Pronominais	62
3.2.1 Uso das Pro-Formas Pronominais - Demonstrativos	62
3.2.2 Uso das Pro-Formas Pronominais - Possessivos	80
3.2.3 Uso das Pro-Formas Pronominais - Pronomes Pessoais	86
3.3 Uso das Elipses	93
3.4 Proposta de Análises de Vários Fenômenos ao longo do Texto.....	96
3.4.1 Análise da Coesão e da Coerência Texto #07	97
3.4.2 Análise da Intencionalidade Texto #07	99
3.4.3 Análise da Coesão e da Coerência Texto #04.....	101
3.4.4 Análise da Intencionalidade Texto #04	104
Considerações Finais.....	106
Referências.....	111

INTRODUÇÃO

Ainda nos dias de hoje, grande parte das aulas de língua portuguesa é dispensada, unicamente, ao ensino de regras gramaticais e a atividades de pouca relevância para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, apesar de recentes pesquisas já sinalizarem novos caminhos para o ensino do português (COSTA VAL, 2006; TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2003, 2010).

Antunes (2003) destaca que, em muitos aspectos, o ensino de língua portuguesa na sala de aula, ainda mantém uma perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Por muitas vezes, essa abordagem da língua desmotiva os alunos e os leva a conferir ao componente curricular “português”, o *status* de “disciplina da gramática/das regras” ou de “disciplina difícil de aprender”.

Antunes (2003, 2010) entre outros (VIEIRA e BRANDÃO, 2014; TRAVAGLIA, 2009, 2013, NEVES, 2002) pontuam, ainda, que na maioria dos casos, o ensino tradicional da gramática continua sendo mantido como o foco, privilegiando de forma insistente a transmissão metalinguística de fenômenos da língua, as nomenclaturas e as classificações das unidades, muitas vezes com o fim em si mesmas.

Entendo que essa insistência no ensino reducionista da língua, pode ser resultado da falta de formação contínua dos professores, da falta de impulso oficial (empenho) dos docentes para buscar outras alternativas metodológicas ou até mesmo, pelo fato dos próprios professores se sentirem desmotivados ao exercício da docência.

Neste quadro, Antunes (2003, p. 16), ao interpretar essa exposição reducionista do ensino de língua portuguesa, assevera que

se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos.

Antunes (2003) finaliza sua explicação concluindo que as dificuldades encontradas nos métodos de ensino da língua portuguesa, requerem empenho e dedicação para serem alteradas. O que implica “uma ação ampla,

fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas - federais, estaduais e municipais dos professores como classe e de cada professor em particular)” (ANTUNES, 2003, p. 33).

Com base nessa perspectiva, proponho estudar formas mais produtivas de ensino da língua portuguesa, que proporcionem aos alunos falantes do português o desenvolvimento de habilidades que vão além de atividades metalinguísticas, e que possibilitem o desenvolvimento da competência comunicativa, que de acordo com Travaglia (2009, p. 17), é “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”, ou seja, a capacidade de agir com eficácia em circunstâncias sociais de comunicação.

Propiciar o desenvolvimento dessa competência, significa admitir que o aluno deve ser formado para se posicionar socialmente e não apenas receber conteúdos, que muita das vezes, logo após serem quantificados por meio de uma avaliação, podem ser esquecidos, ou se tornarem em grande parte, inúteis fora do âmbito escolar.

Por essa razão, entendo assim como Travaglia (2009, 2013), que o objetivo ao ensinar Português como língua materna, para falantes de Português, é formar um usuário competente da língua, que seja capaz de usar a língua de modo adequado para a construção de textos, produzir efeitos de sentido pretendidos em situações variadas e específicas de comunicação e, ao mesmo tempo, ser capaz de compreender os sentidos veiculados pelos textos que recebe.

Esta capacidade de usar a língua, “competência comunicativa”, abordada por Travaglia, pressupõe duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual. A competência linguística é a capacidade que o usuário da língua possui de produzir sequências linguísticas gramaticais, nas quais se observa se a sequência (orações, frases) gerada é aceitável como construção da língua (TRAVAGLIA, 2009).

Por seu turno, a competência textual é “a capacidade de, em situação de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados”, Travaglia (2009, p. 18). Podemos entender então, que se a objetivo do ensino do português na sala de aula, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, este ensino deverá privilegiar o contato do discente

com a “maior variedade possível de situações de interação comunicativa” (p. 18). E essas situações de interação comunicativa, dentro do ambiente escolar, podem ser materializadas por meio de textos, uma vez que a comunicação ocorre por meio de textos.

Daí se infere a importância que o ensino do texto pode representar nas aulas de língua portuguesa, uma vez que pode amplificar o desenvolvimento das competências linguística e textual.

Não desconsidero aqui outros objetivos importantes do ensino da língua como: conduzir o aluno ao domínio da norma culta (de prestígio) tanto na forma escrita como falada, ou ensinar a estrutura gramatical da língua portuguesa. Todavia, avalio que se compreendermos a variedade culta como forma adequada de uso da língua apenas a situações específicas de interação comunicativa bem como se delimitarmos o conhecimento gramatical como conhecimento de regras, o foco no ensino apenas dessa variedade assim como desse conhecimento poderá limitar discente ao acesso de um conhecimento específico, útil a situações restritas de uso, na maioria dos casos “escolares”.

Na verdade, a proposta de trabalhar com o texto na aula de língua portuguesa não pode ser considerada atual, uma vez que ecos dessa proposta já ressoam desde a década de 1980 com a obra “O texto na sala de aula”, organizada pelo professor Dr. João Wanderley Geraldi.

Nessa obra, o professor Geraldi (2012) já alertava sobre as dificuldades encontradas pelos alunos (o “martírio”) no momento de escrever. Assim, na referida obra, ele apresenta sugestões práticas de como trabalhar com produções textuais para alunos de sexto a nono ano, bem como sugere fins “reais” aos textos produzidos pelos discentes, pois de acordo como o autor, é necessário que se dê às produções textuais dos discentes “outro destino que não o cesto de lixo” (p. 65).

Na mesma obra, no capítulo “em terra de surdos – mudos”, o professor Percival Britto (2012), autor do respectivo capítulo, levanta discussões polêmicas em relação ao ensino de produções de textos escolares, como: “para que tem servido o ensino de português, se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua escrita?” (p. 117). Britto (2012) também discute algumas interferências que os textos dos alunos podem sofrer pelo fato do professor ser o principal interlocutor (recebedor) desses textos, como por exemplo de uma

dessas interferências, pode ser citada: escrever um texto com base na imagem que o discente cria do 'gosto' do professor (o possível único receptor e; na maioria dos casos, o avaliador do texto).

Outro autor que se dedicou a análise das produções escritas dos alunos foi o professor Alcir Pécora, com a obra Problemas de Redação, lançada em 1983. De acordo com o autor (2011), para realização da obra, foram analisadas aproximadamente 1.500 redações, das quais 60 foram produzidas para o exame de vestibular. As demais redações foram coletadas no curso de prática de produção de textos do Instituto de estudos da linguagem (IEL), da Unicamp, durante os anos de 1978 a 1980.

Na referida obra, Pécora apresenta análise dos textos dividindo-as em três campos de estudo: problemas na oração, problemas de coesão textual, problemas de argumentação. O autor conclui seu trabalho listando 13 problemas abordados no interior do trabalho, alertando que não são raros os casos em que esses problemas ocorrem em blocos: problema de acentuação, de pontuação, de ortografia, de norma culta, de emprego lexical, de incompletude associativa, de emprego de relatores, de emprego de anafóricos, de redundância, de emprego de noções confusas, de totalidades indeterminada, de noções semiformalizadas, e; problemas de lugar-comum.

Essas obras nos ajudam a perceber a necessidade de estudar o texto em sala de aula, e, por isso, passo a justificar a importância de investigá-lo como um instrumento que possibilita aos alunos perceberem que o 'mundo' se manifesta a eles por interações que conduzem à produção de sentidos, e esses sentidos poderão ser interpretados ou não de acordo como o discente (interactante) recebe, interage e processa as informações apresentadas nos textos.

Além disso, o aluno não é apenas um receptor, mas também um produtor de informações, o que demanda destas habilidades de se comunicar por meio de textos coerentes e aceitáveis, que possibilitem interação, interpretação e identificação de sentidos ao seu parceiro interlocutor.

O canal privilegiado para intermediar essa interação será o texto, um dos meios concretos pelo qual os sujeitos se comunicam, e negociam a produção de sentidos, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 88), "o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua". O que o aluno precisa ter consciência é

que essa negociação não se dá de qualquer forma, e sim obedece princípios que dão acesso a construção de sentidos e que essa construção “se deve a outros elementos para além de ordem gramatical” (ANTUNES, 2010, p. 14).

A construção de sentidos está relacionada à interpretação da intenção comunicativa, à experiência de mundo que o indivíduo acumula em um contexto sóciohistórico, a processos cognitivos utilizados para interpretar sentidos, a participação do interlocutor que poderá aceitar ou não a proposta comunicativa – a intenção comunicativa – do produtor do texto, resultando em uma cooperação mútua entre os participantes, à situação que orienta a produção textual, à relação que outros textos possuem com o texto que se interpreta ou se produz, à forma material como o texto se apresenta, esta última, mesmo não sendo “condição necessária nem suficiente para textualidade” (MARCUSCHI, 2008, p.138), pode oferecer pistas para a compreensão do texto.

Esses traços de construção de sentido apresentados acima, são alguns pontos responsáveis pela formação da “textualidade”, a característica que define um texto como texto, ou seja, a presença de sequências de frases justapostas não dão conta de produzir textualidade. Diversos autores reconhecem que a simples soma de sentenças não pode ser identificada como texto, se não houver uma relação de sentido entre elas (BEAUGRANDE, 1997; SANTOS et al, 2013; MARCUSCHI, 2008; ABREU, 1996; KOCH, 1996).

É essa textualidade que procuro estudar e ensinar aos meus alunos, pois é ela que é responsável pelo encadeamento, continuidade e acesso aos sentidos do texto. É ela que cria essa teia que encadeia e articula os propósitos comunicativos do produtor do texto e os torna recuperáveis ao interlocutor.

A textualidade ou “tessitura” como também nomeia Koch (1996, p. 22) diz respeito a uma “rede de relações que fazem com que um texto seja um texto”. Esta autora explica que a “textualidade revela uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que compõem o texto, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação”.

Compreender que o texto vai além de frases e que este possui uma rede de relações de conexões, representa um grande passo para um professor de língua portuguesa. Não que nós professores desconheçamos essas discussões

teóricas, mas o que tenho notado em minha prática docente é que o pouco espaço dispensado ao “estudo texto” (quando há esse espaço) converge ao velho ensino da coesão e da coerência (no qual a coesão se refere ao uso dos conectores, na maioria das vezes apresentados por meio de frases aleatórias, e a coerência, se refere a uma análise intuitiva do que seja aceitável ou não em uma situação comunicativa).

Assim, ao final do ensino médio, como se tem visto de forma recorrente, a maioria dos alunos pouco sabem sobre coesão, coerência ou textualidade. Não conseguem de forma clara, expor opiniões ou defender posicionamentos, refutar ou contrapor ideias, fatos estes que os atemorizam frente a avaliação da redação do vestibular.

Ressalto que em relação ao ensino do texto, o papel do professor de língua portuguesa não é inculcar nos alunos conceitos inerentes a esse ensino, mas instruí-los, por meio do estudo da coesão, da coerência ou por outro fator da textualidade, a refletirem sobre suas próprias produções textuais, a levar esses alunos a perceberem que os textos possuem uma organização, sequenciação e progressão que deve ser dotada de sentido, ou seja despertar a consciência linguística desses discentes.

Repensar os procedimentos de organização textual do próprio texto pode representar ao discente um eficiente exercício de desenvolvimento da competência linguística, pois estará sendo habilitado a refletir, como base nos fatores da textualidade, sobre seu “projeto de dizer” (sua intenção comunicativa).

Pelo exposto até agora, entendemos que o texto não deve ser reduzido a um conjunto de palavras aleatoriamente apresentadas, a “uma simples sequencia de frases bem formadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 100), nem a um conteúdo como coesão e coerência (e em algumas poucas escolas, a gêneros textuais), mas que possui propriedades, critérios que o qualificam como texto e que concorrem para desenvolver nos alunos o entendimento e consciência linguística de que o puro processo de codificação e decodificação não são suficientes para compreender um texto, mas a textualidade – que manifesta a estruturação superficial, a concatenação e continuidade dos sentidos, resultando na compreensão da unidade global do texto.

Esses critérios da textualidade, em minha opinião, não tem recebido muita atenção pelos professores de português, no ensino básico. Considero que o estudo desses critérios devam ser priorizados no ensino do componente curricular língua portuguesa. Isso porque, conforme explicitado anteriormente os alunos interagem em práticas sociais e escolares por meio de textos.

A própria aprendizagem dos alunos, tanto de português como dos demais componentes é apresentada ao discente por meio de textos. Isso significa que desenvolver a competência textual no aluno representa habilitá-lo a compreender textos em diversas áreas do conhecimento. Além disso, interpretar os sentidos dos textos pode possibilitar aos discentes além da compreensão dos conteúdos escolares, acesso a atividades fora da escola como: compreender, interpretar informações no banco/restaurante, preencher relatórios, abstrair informações de revistas/jornais/televisão, fazer um bolo por meio de receitas, identificar erros de informações e reivindicar suas correções, receber, responder e compreender mensagens instantâneas entre vários outros usos, pois os textos possuem funções comunicativas e estão presentes em nossas ações sociais.

A meu ver, apresentar aos alunos situações que demandem compreensão, produção e análise textual e, mais especificamente, interação e construção de sentidos, favorecerá aos discentes não apenas interpretarem os sentidos dos textos escolares, mas também os sentidos dos “textos do mundo”.

Disponibilizar ao discente a consciência sobre critérios de textualidade pode favorecer a maneira como o aluno percebe sua produção textual. Pois quando for escrever, ao invés de simplesmente apresentar, de forma aleatória ideias sobre um tema, se dará conta que um texto deve dispor um significado global, com pistas que conduzam à construção de sentidos; observará que, na condição de aluno produtor de texto, deverá considerar a presença do outro que vai interagir com ele por meio da materialidade textual, apresentando esta conexões com retomadas, remissões, construções de referentes, não-contradições, intenções.

É importante compreender como a escola/professor se posiciona diante da necessidade de auxiliar o aluno a produzir e compreender textos nas mais diferentes situações de comunicação. Isso porque, redigir um texto escolar representa muito mais do que simplesmente escrever palavras no papel. Esta

ação pressupõe escolha lexical, conhecimento enciclopédico, conhecimento linguístico além de manifestar os posicionamentos ideológicos do aluno escritor (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2010).

A produção textual pode ser um ponto importante para o trabalho com o ensino de textualidade no Ensino Médio, pois neste nível de ensino os alunos se depararão com crescentes demandas de compreensão e produção de textos, solicitadas não só no componente curricular língua portuguesa, mas também em outras áreas do saber. Além disso, como já citado anteriormente, além das diversas situações sociais de uso da língua nas quais os jovens discentes estão envolvidos (mensagens instantâneas, leitura de livros, leitura de revistas dos mais diferentes tipos, apresentações em público), deve ser levado em conta que as demandas sociais de produções de texto mais formais como: ENEM, vestibular e até concursos públicos, passam a figurar maior interesse e importância a esta classe de alunos.

Ao considerar as demandas desse nível de ensino, o próprio desejo do aluno em obter uma boa nota em vestibulares e o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, o texto passa a assumir maior importância no ensino de língua portuguesa, uma vez que pode ser utilizado pelo professor como recurso para habilitar este discente a se tornar um escritor competente, não apenas na condição de busca de aprovação em certames públicos, mas para interagir nas mais variadas situações da vida, por isso, por entender que seja relevante a investigação do ensino de texto/textualidade, no ensino médio, proponho o seguinte problema: como o conhecimento dos fatores de textualidade pode influenciar no desempenho do aluno em termo de produção textual?

Para atingir este objetivo de estudar os critérios da textualidade, a partir de agora chamados fatores da textualidade, proponho-me, neste projeto de pesquisa, a focalizar nos seguintes objetivos: 1) Objetivo geral: Estudar os fatores de textualidade em produções textuais de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Santarém. 2) Objetivos específicos: 2.1) Informar aos alunos alguns fatores de textualidade envolvidos na produção textual; 2.2) Verificar os fatores de textualidade utilizados pelos alunos na elaboração textual e, 2.3) Analisar os fatores de textualidade utilizados pelos alunos na elaboração textual.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos, assim distribuídos: No capítulo 1, “Pressupostos Teóricos: Texto e os Fatores da Textualidade” será apresentado o embasamento teórico por mim adotado referente a texto, textualidade, fatores da textualidade, metarregras e demais conceitos que fundamentaram minha pesquisa.

No capítulo 2, “Caminhos da Pesquisa – Pressupostos Metodológicos”, serão apresentados os seguinte tópicos: a caracterização da escola selecionada, os sujeitos envolvidos, de que maneira foi realizada a intervenção em sala de aula, a forma como se deu a coleta de dados e a proposta de análise desse dados (textos).

No capítulo 3, “Análise dos dados (textos)” serão analisados os textos escritos pelos alunos a luz das teorias sobre texto adotadas nesta pesquisa (KOCH & ELIAS (2015), BEAUGRANDE & DRESSLER (1981), CHAROLLES (1997), entre outras.

No capítulo 4, (ainda não iniciado, pretendo escrever minhas considerações finais com base nos resultados obtidos por meio das análises dos textos.

CAPÍTULO 1

PRESUPOSTOS TEÓRICOS: O TEXTO E OS FATORES DA TEXTUALIDADE

Por compreender o texto como um instrumento de interação, esclareço que o presente trabalho adotará a proposta de entender a língua como atividade sociointerativa situada (ANTUNES, 2003; KOCH, 2003, 2011; KOCH & ELIAS, 2015; MARCUSCHI, 2008). Essa posição, de acordo com Marcuschi (2008, p. 50), “toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa, [...] um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”, ou seja, se usa a língua para atingir/agir na sociedade.

Nesse sentido, a língua pode ser compreendida como um instrumento de interação, pois sempre se tem o sujeito capaz de argumentar, contra-argumentar, assumir opinião quando exigido e o outro (ou outros) sujeito(s), que se posiciona(m) frente a essas manifestações, construindo e reconstruindo assim, diálogos que tornam patentes a presença de negociação de sentidos e a interação entre eles.

Por isso se diz que a língua é um instrumento dialogal, uma vez que pressupõe a presença e a interação do outro. De acordo com Koch (2003, p.17; 2004, p. 32) na concepção interacional (dialógica), os sujeitos

são vistos como “atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

O que tenho percebido em minha prática pedagógica é que, no ambiente escolar, mais precisamente nas escolas públicas onde trabalho, o texto encontra-se longe de poder ser qualificado como “lugar de interação”. O trabalho com produção textual na sala de aula nem sempre é uma realidade (SANTOS et al, 2013, p.16), o que se ocorre, na maioria dos casos, tem sido o ensino de regras gramaticais e nomenclaturas (ANTUNES, 2003, 2005, 2010; SANTOS et al, 2013; TRAVAGLIA, 2009, 2013; NEVES 2002), ou o uso do texto como pretexto para práticas de análises que se esgotam na identificação de categorias gramaticais ou sintáticas (ANTUNES, 2005, 2010). Resultando

assim, em atividades que não proporcionam ao aluno o desenvolvimento de competências para a compreensão interativa, ou seja, para a participativa construção dos sentidos e das intenções presentes no texto.

Compreendo que aproximar ao ensino da textualidade (na sala de aula, mais especificamente ao âmbito educacional público) uma abordagem interacional, pode proporcionar aos alunos de língua portuguesa oportunidades de ampliar suas habilidades de produção verbal.

Koch & Elias (2011) destacam que texto pode ser definido como um espaço de interação verbal, no qual os sujeitos-interlocutores, ao lançar mão da manipulação do conhecimento linguístico, do conhecimento enciclopédico, bem como do próprio processo de interação, constroem, dialogicamente, o sentido do texto.

Essa acepção de texto, como espaço de interação, redireciona a maneira como nós professores de língua portuguesa orientaremos nossas aulas de textualidade (não de redação, mas de textualidade), uma vez que teremos por finalidade capacitar nossos alunos, na condição de leitores, a interagirem e negociarem sentidos por meio do texto e, na condição de escritores, a produzirem textos que manifestem significação em nível global, bem como enunciados concatenados semanticamente e no nível superficial (cotexto) possibilitando a interação com os possíveis leitores de seus textos.

Nesse sentido, passo agora a apresentar alguns conceitos propostos ao texto, para balizar as considerações atinentes as suas regularidades e aos fatores de sua textualidade, que o indiciam como atividade de “intercâmbio social” (NOGUEIRA, 2000, p. 12).

1. CONCEITOS DE TEXTO

De acordo com Beaugrande (1997, p. 10) “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais¹”, isso quer dizer que o texto representa um lugar de diálogo e intercâmbio entre

¹ It is essential to view the text as a communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge. (Tradução nossa).

sujeitos. Se fizermos uma analogia ao termo evento, podemos entendê-lo como um lugar de encontro, e que o texto é este lugar, onde ocorre interação entre sujeitos sociais, que por meio da língua, investem conhecimento e cálculos mentais para interpretar seu sentido e estabelecer relações entre os conhecimentos enciclopédico e socioculturais que compartilham.

De acordo com Cavalcante (2014, p. 17) texto constitui “uma unidade de linguagem dotada de sentido”, que cumpre “um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura”.

Para Antunes (2010, p. 30) o texto corresponde a “o que falamos ou escrevemos, em situação de comunicação”, ou seja, quando o interlocutor tem a intenção de se comunicar, recorre ao texto, por isso essa autora afirma que “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”. Para ela, o texto é “qualquer passagem, de qualquer extensão, desde que constitua um todo unificado e cumpra uma determinada função comunicativa” (p. 39).

Ao tratar de “situação de comunicação”, “intenção de se comunicar”, “propósito comunicativo”, podemos perceber que Antunes (2010) considera o texto como um traçado de ordem pragmática, uma vez que este evidencia a intenção comunicativa do produtor do texto em um determinado contexto e que sua compreensão não estará delimitada ao cotexto, ou aos elementos linguísticos.

Beaugrande (1997) esclarece que um texto não é formado apenas por uma sequência de palavras (pronunciadas ou escritas). Essa posição é acompanhada por Antunes (2010, p. 30), ao expor que “um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto” e, por Adam (2008, p. 107), que destaca que “um texto não deve ser observado como uma sequência de signos, mas como um conjunto de atos ou comportamentos”, isto é, o texto não constitui uma sequência de palavras, mas de ações.

Além disso, Koch & Elias (2011, p.11) destacam que o texto “não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”, mas demanda bem mais que conhecimentos linguísticos, como: sociais, culturais, interacionais, semânticos etc.

Para Travaglia (2009, p. 67) o texto é entendido

como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários de uma língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa específica, com uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão.

Dessa forma, baseados nos teóricos (ANTUNES, 2010; TRAVAGLIA, 2009; BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; BEAUGRANDE, 1997; KOCH & ELIAS, 2011, 2015; KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008) podemos concluir, que o texto é uma construção histórica e social, no qual interagem os sujeitos sociais – locutor e interlocutor, para que, por meio dos conhecimentos linguísticos, sociais e cognitivos bem como, pela atividade interativa, negociem a produção de propostas de sentidos. É um evento comunicativo verbal: oral ou escrito, em que se encontra intenção comunicativa, independente de sua extensão.

1.2 FATORES DA TEXTUALIDADE

Ao dialogar com Beaugrande, Santos, Abreu, Marcuschi e Koch, identifico que o que faz um texto ser um texto é a compreensão dos sentidos. E que essa compreensão repousa na presença dos fatores de textualidade, que pressupõem um texto comunicativo, no qual podem ser encontrados elementos de ligação, de sentido, retomadas de ideias, conexões que mobilizem e convirjam para compreensão de um sentido global, intenções e propósitos comunicativos, relação com outros textos.

Por isso, para análise do texto, utilizarei a descrição dos fatores da textualidade proposta por Beaugrande & Dressler (1981), por entender que o uso e a aplicação desses fatores em sala de aula podem possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, em aulas de produção textual.

Chamo atenção, ainda, ao fato de diversas leituras (em língua portuguesa) voltadas à linguística textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2004; ANTUNES, 2005; ANTUNES 2010; COSTA VAL, 2006; CAVALCANTE, 2014; KOCH & TRAVAGLIA, 2012; KOCH & ELIAS, 2015; SANTOS et al, 2013)

fazerem referência aos fatores da textualidade os apontando como princípios relevantes à produção textual. Apesar disso, após busca por meio digital, não encontrei trabalhos de dissertação de mestrado, que abordassem sobre o estudo dos fatores de textualidade nas produções dos alunos da rede pública de ensino, no estado do Pará.

A meu ver, a presença desse tema (fatores da textualidade) em diversas leituras sobre produção textual, representa sustentação teórica para considerar a proposta da minha pesquisa como um relevante subsídio metodológico útil ao ensino e estudo de texto no ensino fundamental e médio. Posso ressaltar, ainda, que a carência de pesquisas, na Região Oeste do Pará, mais especificadamente, na cidade de Santarém, me motiva a elaborar um projeto de pesquisa nessa temática. Além disso, caso implementado e bem sucedido, este trabalho poderá servir de base para futuros projetos ou pesquisas, nesta Região.

Beaugrande & Dressler (1981, p. 3), descrevem o texto como “uma ocorrência comunicativa que reúne sete fatores de textualidade²”: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade. Sendo necessária a interação entre cada fator de textualidade para ocorrer uma comunicação eficiente. Além disso, esses autores destacam que o texto pode não ser comunicativo, caso algum desses fatores não seja satisfeito.

Ressalto que para Beaugrande & Dressler (1981) a coesão e a coerência são identificadas como noções centradas no texto e os cinco demais fatores (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade) como noções centradas no usuário. Já Antunes (2010) propõe como propriedade do texto, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. Para essa autora, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade correspondem às condições de efetivação do texto. Em suma, ela resume os sete fatores em quatro: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade, admitindo que os outros três sejam condições fundamentais para que os textos se concretizem.

² A communicative occurrence which meets seven Standards of textuality. Tradução nossa.

Além dos sete fatores já mencionados, lançarei mão da teoria de Charolles (1978), discutida por Costa Val (2006), para analisar a coerência e a coesão. Para Charolles (1978) um texto coeso e coerente apresenta quatro propriedades, metarregras, que segundo o autor podem materializar e explicar o sistema implícito de regras de coerência, na qual o aluno opera na produção textual. São elas: Metarregra de repetição, Metarregra de progressão, Metarregra de não contradição e Metarregra de relação.

Chamo atenção ao fato dessas metarregras, assim como os fatores de textualidade não representarem um caráter prescritivo, mas constitutivo do texto. Não pretendo adotar esses elementos como “receita de bolo para um bom texto”, mas como critérios teóricos que irão subsidiar e orientar as análises e interpretações dos textos escritos pelos alunos.

Assim, primeiramente descreverei os sete fatores de textualidade de Beaugrande & Dressler (a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade, a situacionalidade), em seguida, apresentarei as quatro metarregras de Charolles (Metarregra de repetição, Metarregra de progressão, Metarregra de não contradição e Metarregra de relação).

1.2.1 COESÃO

A Coesão, de acordo com Koch (2004, p.35) se refere “a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam [...] de modo a formar um ‘tecido’ (tessitura)”.

Halliday & Hasan (1976) analisam a coesão sob um viés semântico. Para eles, a coesão constitui relações de sentido. Esses autores denominam as ocorrências dos elementos coesivos dentro do texto, de “laço” ou “elo coesivo”, sendo estes elos responsáveis pela remissão e recuperação de informações presentes no texto.

Halliday & Hasan (1976) explicam que as relações de coesão se realizam por meio da gramática e do léxico. Para eles a coesão se manifesta

por meio de cinco mecanismos: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

De acordo com Beaugrande & Dressler (1981), a coesão pode ser explicada como a forma na qual os componentes da superfície textual encontram-se mutuamente conectados dentro de uma sequência textual. Para os autores, a estabilidade de um texto é sustentada por meio da continuidade de ocorrências. Os autores apresentam, ainda, nove mecanismos de coesão que contribuem para a estabilidade e “economia” textual: recorrência, paralelismo, paráfrase, proformas, elipse, tempo e aspecto, junção e perspectiva funcional da frase.

De acordo com Cavalcante (2014, p. 30), a coesão corresponde à articulação entre as formas que compõem e que organizam um texto. Antunes (2010, p. 35) atribui à coesão, correspondência de natureza semântica, conferindo a ela a promoção da continuidade e da progressão do texto. Para essa autora, a coesão está relacionada aos recursos gramaticais e lexicais de encadeamento, ligação e inter-relação entre as partes (palavras, orações, períodos, parágrafos) do texto.

Ao analisar os conceitos de coesão acima expostos, se pode entender que esta propriedade, a coesão, pressupõe um texto em que seus segmentos se referem reciprocamente e apenas produzem sentido se analisados uns em relação aos outros. A coesão textual é deste modo, um elemento linguístico que coopera com a coerência, atribuindo ao texto um significado global, por lhe conferir progressão e sentido (FERNANDES, 1999).

1.2.2 COERÊNCIA

A coerência é compreendida por Antunes (2010, p. 35) como o encadeamento de sentido, “que confere ao texto interpretabilidade – local e global e lhe dá a unidade de sentido”. Para a autora, a coerência vai além dos elementos linguísticos no texto, estando esta sujeita, também, aos traços decorrentes da situação comunicativa.

Beaugrande & Dressler (apud KOCH, 2004, p. 40) afirmam que coerência “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram em configuração veiculadora de sentidos”, concerne “aos modos nos quais os componentes do mundo textual (...) são mutuamente acessíveis e relevantes³” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, p. 4). Beaugrande & Dressler (1981, p. 84) explicitam que um texto “faz sentido quando existe continuidade de sentidos entre o conhecimento ativado pelas expressões do texto⁴”.

Os autores destacam que essa continuidade de sentido(s) representa a base da coerência e que a ausência dessa continuidade caracteriza o que esses autores chamam de “senseless text”, texto sem sentido. Koch & Travaglia (2012, p. 21-22) estabelecem que coerência:

está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. [...] Portanto, para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.

Essas concepções de coerência acabam se complementando e convergindo a um ponto comum: a coerência se constrói além dos componentes linguísticos do texto, pois depende também de elementos pragmáticos e interacionais e do próprio conhecimento enciclopédico do interlocutor, que possibilita a realização de processos significativos para a interpretação.

Em outras palavras, podemos dizer que a coerência corresponde à forma como as partes do texto estão relacionadas entre si, para manifestar produção de sentido, e para isso ela mobiliza a interação entre o conhecimento apresentado no texto e o conhecimento e experiências já detidos pelo leitor. Isso nos leva a entender que a coesão não detém por si o sentido do texto, mas fornece pistas para o seu entendimento e interpretação. Ela materializa os

³ The ways in which the components of the textual world (...) are mutually accessible and relevant. Tradução nossa.

⁴ A text makes sense because there is a continuity of senses among the knowledge activated by the expressions of the text. Tradução nossa.

subsídios que o leitor/interactante precisa para interpretar os propósitos comunicativos do autor. A interação é identificada uma via de mão dupla, pois implica a participação do produtor do texto em fornecer, por meio do cotexto, trilhas que conduzam à compreensão e à identificação de seu propósito comunicativo, e a participação do leitor que interagir por meio dessas informações e, a partir delas perseguir sentidos.

Sendo assim, percebo que, neste jogo de construção de sentidos o produtor do texto, para ser bem sucedido em sua produção, deve considerar a presença do outro, que a interação só terá sentido, de fato, se os caminhos que levam à interpretação estiverem pavimentados por um cotexto interligado; e, que o texto em si, apenas existe em função do parceiro (o outro).

Na sala de aula, muitos alunos ainda veem o professor como o “único outro”, ou seja, a única pessoa que receberá seus textos, (na maioria das vezes, com o objetivo de corrigi-los – os textos e os alunos). Isso resulta em produções textuais realizadas com tensão para obter nota ou satisfazer o único leitor que terá acesso ao texto. Dessa forma, dificilmente um aluno produzirá um texto pensando em interagir com o professor, ou com qualquer outro interlocutor.

O professor, como “primeiro” interlocutor das produções textuais, deverá ser a figura que mediará aos alunos a ideia de que há critérios que permitem acesso aos sentidos dos textos e, que esses critérios se manifestam por meio dos fatores da textualidade. Será ele que terá a responsabilidade de apresentar aos discentes a proposta de que para um texto ser um texto, este precisa atender a determinados princípios que fundamentam, constituem e costuram sua tessitura. Daí percebemos a importância do professor não simplesmente corrigir os textos dos alunos, apontando erros ortográficos, ou frases desconexas.

A partir de agora veremos mais especificamente, por meio dos fatores intencionalidade e aceitabilidade, como a relação entre o produtor e o interlocutor atuam na produção textual. Como já mencionado, no entender de Beaugrande & Dressler, a coesão e a coerência, anteriormente abordados, são critérios centrados no texto, e os demais cinco fatores, abordados a partir de agora, são centrados no usuário: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

1.2.3 INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE

A Intencionalidade se refere a como o produtor do texto utiliza o texto para alcançar seu objetivo comunicativo (persuasão, sarcasmo etc). De acordo com Beaugrande & Dressler (1981), a intencionalidade diz respeito à atitude do produtor do texto que, objetivando construir um texto coeso e coerente, utiliza recursos adequados para concretizar suas intenções comunicativas e alcançar um objetivo previamente planejado, “abrange todas as maneiras como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar seus objetivos” (KOCH, 2014, p. 20).

Dependendo do objetivo do produtor do texto (alarmar, informar, ofender, persuadir), a intencionalidade manifestará na superfície do texto um potencial ilocutório que será aceito ou não pelo receptor do texto. De forma simplificada, esse fator da textualidade se refere a o que o produtor do texto pretende com esse texto, uma vez que um texto é produzido com “uma finalidade que deve ser captada pelo leitor” (MARCUSCHI, 2008, p. 126).

Além disso, com base em Antunes (2009), acrescento que a intencionalidade está relacionada à predisposição do sujeito de, apenas produzir por meio de textos, passagens que tenham sentido, sendo assim, interpretáveis e que garantam a interação. A intencionalidade corresponderia então, à disposição do produtor do texto de contribuir com o receptor, criando enunciados coesos e coerentes, para que este último (leitor/ouvinte) possa interpretar com sucesso as intenções e os sentidos apresentados no texto.

Esse processo de cooperação introduz a aceitabilidade, que de acordo com Beaugrande & Dressler (1981) concerne à atitude do receptor em dispor-se a interpretar os sentidos apresentados pelo outro por meio do processo de comunicação, cooperando com o “plano” do escritor, corresponde à atitude “de entrar no jogo de atuação comunicativa e agir de acordo com as regras” (KOCH, 2004, p. 42), se refere à reação do receptor do texto bem como ao seu engajamento nas intenções propostas pelo produtor.

Conforme Costa Val (2006, p. 11) a aceitabilidade “é o outro lado da moeda” em relação à intencionalidade, uma vez que se refere à “expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto

coerente, coeso, útil e relevante”. Ressalto que dependendo dessa expectativa do receptor, do seu conhecimento enciclopédico, de suas crenças, bem como do material apresentado na superfície textual, esse leitor/ouvinte pode interpretar não apenas o sentido proposto pelo produtor, mas também outros, até mesmo não intencionados (KOCH, 2014).

Podemos identificar que tanto a intencionalidade como a aceitabilidade por se referirem aos protagonistas do ato de comunicação, pressupõem o princípio da cooperação, na primeira (intencionalidade), pelo fato do emissor (escritor do texto) visando realizar suas intenções, elabora textos coerentes que deixam pistas para que o receptor possa construir os sentidos esperados. Em contra partida, na aceitabilidade, o receptor ao se deparar com o texto, considerando seu contexto social e cultural, será convidado a interagir com o emissor, aceitando assim, suas manifestações linguísticas e se tornando seu parceiro na produção dos sentidos.

Este princípio da cooperação é postulado por Grice (1975), no qual posso elucidar ao fazer uso das palavras de Koch & Travaglia (2012, p. 98):

(...) segundo o Princípio Cooperativo de Grice, o postulado básico que rege a comunicação humana é o da cooperação, isto é, quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e procuram calcular o sentido do texto do(s) interlocutor(es), partindo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc. Assim, mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível, tendo em vista os demais fatores de textualidade.

Posso concluir que, ao propor a existência de uma cooperação mútua no processo de interpretação dos sentidos, Grice (1975) estabelece que o princípio da cooperação está relacionado a um acordo entre os interlocutores em fazer-se compreender por meio do texto; a um contrato, em que se manifestam os esforços cooperativos mútuos dos participantes, que interagem em uma “via de duas mãos, cujo efeito maior é a comunhão de sentidos e de intenções” Antunes (2009, p. 76).

1.2.4 INFORMATIVIDADE

A Informatividade se refere à medida com que as informações fornecidas no texto são novas ou não ao leitor. Assim, o texto comporta o chamado “grau de informatividade” (a quantidade de informação dada em um texto). Este grau de informatividade está relacionado ao nível de informação que o receptor conhece ou espera do texto. Caso o receptor já conheça a informação repassada pelo conteúdo apresentado no texto, ou este seja de fácil previsão, esse texto terá um baixo grau de informatividade. Se o receptor se deparar com um texto de informações densas ou menos previsíveis, estará diante de um texto com alto grau de informatividade.

Beaugrande & Dressler (1981) usam o termo informatividade para indicar o quanto uma ocorrência linguística apresenta novidade ou um teor inesperado aos receptores do texto. Em outras palavras, um texto será menos informativo se trazer apenas informações esperadas ou redundantes, já que um texto com configurações previsíveis chama menos atenção do leitor. Por outro lado, será mais informativo se as informações apresentadas trouxerem ocorrências que demandem reflexão para interpretar o sentido, sendo dessa forma, um texto mais interessante para o receptor.

Contudo, se um texto apresentar apenas informações inusitadas, o receptor pode perder o interesse em continuar lendo, por considerar esse texto de difícil acesso ou por não compreender o sentido do texto, não havendo assim interação. Nesse sentido, concordo com o que postula Costa Val (2006, p. 14), “o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade”, isso é, o texto deve alternar entre ocorrências de processamento previsíveis e ocorrências que apresentem novidades, para que haja assim, um equilíbrio entre informações dadas e novas (KOCH, 2004). Dessa forma, o receptor pode se apoiar no que já conhece para processar informações novas (COSTA VAL, 2000).

Costa Val ainda sugere o acréscimo de um outro requisito à informatividade, que considero importante a este trabalho, que ela chama de “suficiência de dados”. Esse requisito se refere ao fato do texto fornecer todas

as informações que possibilitem o receptor interpretar o sentido intencionado pelo produtor. De acordo com a autora

não é possível nem desejável que o discurso explique todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o receptor não conseguirá chegar sozinho (2006, p. 15)

Acredito ser favorável estudar o item “suficiência de dados” no fator de textualidade informatividade, uma vez que poderei investigar como os alunos organizam no cotexto as informações necessárias à progressão textual, à interação, à construção dos sentidos e à interpretação de suas intenções ao produzir um texto.

Observo que vários alunos, muitas vezes escrevem seus textos considerando que o receptor, o outro que irá processar as informações desse texto, possui todas as informações que esses alunos tinham durante a produção textual. Esse descuido que eu identifico como “escrever o texto pra si mesmo” leva os alunos a deixarem de escrever informações importantes à compreensão se encaixando perfeitamente no que Costa Val (2006) chama de suficiência de dados. Entendo que os discentes precisam ter em mente, durante a produção textual, que o leitor não dispõe das mesmas informações que eles, mas precisará que o texto revele as suas intenções, sendo necessárias para isso informações suficientes.

1.2.5 SITUACIONALIDADE

A Situacionalidade está relacionada a como um produtor do texto deve dizer algo, considerando o tempo real, imediato e o lugar. Para Beaugrande & Dressler (1981) a situacionalidade corresponde aos fatores que fazem de um texto relevante e pertinente para a situação em que ocorre, a como o contexto sócio-cultural influencia na produção e recepção do texto, conduzindo os produtores do texto, por exemplo, a utilizarem diferentes níveis de formalidade, regras de polidez, monitoramento da língua, atenção e tratamento ao tema proposto.

De acordo com Costa Val (2006, p. 12), a situacionalidade diz respeito à “adequação do texto à situação sociocomunicativa”, isso porque a ocorrência de um texto em um determinado momento ou contexto pode influenciar a interpretação dos recebedores, dependendo da situação onde o texto é apresentado, isso não significa que devemos entender o contexto como um critério que determina a produção textual, mas como um elemento que norteia sua produção/adequação.

O mesmo posicionamento é apresentado por Marcuschi (2008, p. 129), que expõe que a situacionalidade “pode ser vista como um critério de adequação textual”, no qual o texto se adéqua tanto ao seus contextos como aos seus usuários. Marcuschi chama atenção ao fato de que, em sentido estrito, o fator de textualidade ‘situacionalidade’ é supérfluo, uma vez que todo sentido se dá de forma situada e que a produção de sentidos ocorre em contextos de uso.

1.2.6 INTERTEXTUALIDADE

O último fator da textualidade apresentado por Beaugrande & Dressler (1981) é a intertextualidade que concerne à relação entre um determinado texto e outros textos já existentes na experiência do recebedor/produtor. De acordo com os autores, a intertextualidade se refere aos fatores que tornam a produção, recepção e utilização de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos encontrados em experiências prévias.

Isso porque, os textos contêm traços ou fazem alusão a outros textos, “na verdade, todo texto é um intertexto” (ANTUNES, 2010, p. 36), ou seja “não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual” (MARCUSCHI, 2008, p.129), além disso, “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição” (MAINGUENEAU (1976, p. 39) apud KOCH (2014, p. 60), assim podemos entender que nenhum texto é totalmente ‘original’, mas construído com base em um já dito, inclusive há textos que só fazem sentido quando interpretados à luz de outros textos, que operam como seu contexto.

A intertextualidade, do ponto vista restrito, é definida por KOCH (2014, p. 62) como “a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”, ou seja, as ocorrências ou alusões a textos já presenciados em experiência passada, mediados ou não; incorporadas em textos ulteriores, “partes de textos prévios dentro de um texto atual” (MARCUSCHI, 2008, p. 131).

Entre as manifestações de intertextualidade, Koch (2014) e Koch & Travaglia (2012) consideram as seguintes:

1) De conteúdo X de forma/conteúdo: a intertextualidade de conteúdo subjaz ao fato de haver relação e diálogo entre os textos de um mesmo período, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura. De acordo com Koch & Travaglia, a intertextualidade de forma se dá na reticção de expressões, enunciados ou trecho de outros textos, nas paródias, no uso do estilo de determinado autor ou no uso de determinado gênero textual em outro contexto.

2) Explícita X implícita: A intertextualidade explícita ocorre quando há indicação da fonte de textos utilizados, como nas citações, referências de textos científicos, traduções, retomadas de falas entre parceiros face-a-face. A intertextualidade implícita ocorre quando não há indicação de fonte, nesse caso o receptor contará com os conhecimentos que já tem para recuperar a mensagem do produtor do texto. Como exemplos Koch e Travaglia (2012) destacam a paródia, certas paráfrases e alguns tipos de ironias.

3) Das semelhanças X das diferenças: na intertextualidade das semelhanças o produtor do texto adere ao que é dito no texto fonte, geralmente para apoiar sua argumentação nesse texto, como exemplo temos a paráfrase, a repetição, as citações. Na intertextualidade das diferenças o produtor do texto faz menção ao que foi dito para apresentar uma proposta diferente ou contrária, nesse caso o intertexto é utilizado para ser apresentado de forma ridicularizada ou como impropriedade. Nesse tipo de intertextualidade o intertexto pode ser utilizado para apresentar o que Koch (2014, p. 63) chama de “estratégia argumentativa da concessão ou concordância parcial”, nessa estratégia o produtor do texto ‘acolhe’ o texto fonte para, em seguida, expor argumentos que possam desconstruí-lo. Além da concordância parcial, podem

ser citados como exemplos da intertextualidade das diferenças, a paródia e a ironia.

4) Com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico: diz respeito ao produtor do texto fazer alusão ao seu próprio texto. Por outro lado, citar enunciados que não possuem autoria determinada, como os provérbios ou ditos populares (representantes do saber comum) é identificado como utilizar textos pertencentes a um enunciador genérico.

1.3. METARREGRAS DE CHAROLLES

O pesquisador francês Michael Charolles postulou quatro regras para tentar explicitar como se estabelece a coerência em um texto, denominadas por ele de metarregras. Segundo Charolles (1997) um texto coeso e coerente apresenta quatro propriedades: repetição, progressão, não contradição e relação.

Destaco que assim como os fatores da textualidade de Beaugrande & Dressler, as metarregras de Charolles não funcionam como norma do que é ou deve ser um texto coerente, mas como elementos que constituem a coerência e a textualidade de uma produção textual.

Além disso, esclareço que o uso das metarregras pode ser de significativo auxílio ao professor de língua portuguesa, com trabalhos de produção de textos, uma vez que esse subsídio pode tornar mais bem operacional a análise e compreensão da coerência nos textos dos alunos, bem como o ensino desse fator de textualidade. Desse modo, o próprio discente poderá compreender, de forma mais clara alguns princípios que compõem a interpretação dos sentidos.

Isso porque, geralmente, quando um professor corrige alguma composição/redação do aluno, sua tendência na maioria das vezes é classificar esse texto em coerente, incoerente, coeso, não coeso, enfim, em um texto bom ou ruim. A grande questão a ser discutida, como bem elucidada Antunes (2005), é explicar, de forma “palpável”, porque esse ou aquele texto está incoerente, ou

não está coeso, o que fazer para que o texto não coeso tenha coesão ou que modificações são necessárias em determinado trecho de um texto para elevar esse trecho incoerente para o status de coerente.

De modo geral a coesão e a coerência são pouco exploradas nas aulas de língua portuguesa, na maioria dos casos os alunos limitam-se a responder que a coesão está associada de algum modo aos conectores e que a coerência esta relacionada ao fato do texto ser “entendível”. Nenhum desses entendimentos estão incorretos, porém o professor poderia explicar a seus alunos, de forma mais clara, esses conceitos, por exemplo poderia informar que a coesão sinaliza laços (na superfície textual) que deixam as partes dos textos unidos entre si, ou seja o que foi informado em um parte do texto está conectado com as outras partes (com que foi dito anteriormente ou com o que ainda vai ser dito), (ANTUNES, 2005); e que a coerência não se encontra a priori no texto, mas é construída de forma interativa pelos interlocutores, que para isso mobilizam diversas estratégias sociocognitivas, interacionais e textuais objetivando à produção de sentidos (KOCH, 2002).

Entendo assim, que as metarregras de Charolles, bem como os fatores da textualidade discutidos por Beaugrande e Dressler podem auxiliar a mim, aos professores e também aos alunos a compreenderem de forma mais concreta as ferramentas necessárias para se desvendar os segredos dos textos. De volta as metarregras, seguem em poucas linhas, uma pequena discussão dos pressupostos apresentados por Charolles.

1.3.1 METARREGRA DA REPETIÇÃO

A primeira metarregra, denominada “metarregra da repetição” está assim classificada pelo autor: “para que um texto seja [...] coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita” (p. 49). Ou seja, essa metarregra diz respeito às retomadas de ideias que ocorrem no texto, de modo mais específico, aos procedimentos realizados por meio das anáforas. De modo geral, ela sinaliza a continuidade, a reiteração de conceitos e temas, bem como a recuperação de discussões realizadas pelo autor,

atuando assim diretamente na manutenção do tema e auxiliando o leitor a recobrar e reativar referentes já introduzidos na superfície textual, para conduzi-lo a uma unidade de sentido global. Neste trabalho, essa metarregra, além de expressar a continuidade de sentidos, estará atrelada à análise da coesão, pelo fato de diretamente está associada as retomadas referenciais.

Nesse trabalho, serão estudados, com base nessa metarregra, as retomadas de elementos apresentados nos textos: no que se refere à coerência, serão analisadas as retomadas de ideias e conceitos; em relação à coesão, serão abordados recursos linguísticos de referenciação/remissão, como anáforas, catáforas, a elipse de pronomes ou palavras.

1.3.2 METARREGRA DA PROGRESSÃO

A segunda metarregra, denominada metarregra da progressão é definida por Charolles da seguinte forma: “para que um texto seja [...] coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada” (1997, p. 58), isto é, diz respeito ao fato do texto avançar em suas ideias, não ficar preso ou não apresentar desdobramentos para o tema proposto. Nesse aspecto, essa metarregra vem complementar a primeira, uma vez que pressupõe que o texto não deve apenas fazer remissão aos referentes, mas atribuir novas informações e discussões sobre eles.

Em relação a essa abordagem da progressão textual, Costa Val (2000, p. 44) destaca que os estudos do texto tratam esse assunto “em termos de progressão temática e remática, posto que se pode desenvolver um texto tanto apresentado novos temas [...] quanto trazendo novos temas (novas declarações), ou seja, a metarregra da progressão estará relacionada a maneira como o aluno apresenta um tópico novo e realiza os comentários e desenvolvimento desse tópico.

A meu ver, essa metarregra está diretamente relacionada ao fator de textualidade “informatividade” de Beaugrande & Dressler (1981), uma vez que a progressão textual é desenvolvida com base nas informações expressas no texto que, para ser mais bem aceito pelo interlocutor, não deve ser

extremamente previsível ou muito difícil de entender, mantendo assim um grau mediano de informatividade, possibilitando a interação. Nas palavras de Charolles: “a produção de um texto coerente supõe então que seja realizado um delicado equilíbrio [...] entre continuidade temática e progressão semântica (ou rêmica)” (1997, p. 60).

Por isso o aluno escritor deve ser ensinado a articular em seu texto, as ideias novas com as suas declarações, a introduzir e abordar um referente de forma clara e objetiva, sem “rodeios”; este discente deve ser instruído a desenvolver sua composição com informações cheias de novidades, mas que estejam ao alcance do leitor, ou seja, durante o processo de elaboração do texto, ao considerar seu interlocutor, o discente deverá ter em mente a manifestação de um equilíbrio do grau de informatividade em sua produção textual, calculando o que pode permanecer explícito ou implícito no texto (por poder ser recuperado por meio de inferência ou com base no conhecimento compartilhado que o interlocutor possui).

Neste trabalho, esta metarregra da progressão, associada ao fator de textualidade informatividade será útil para que o pesquisador possa analisar se na produção textual do aluno há dados suficientes para que leitor construa e interprete os sentidos objetivados no projeto de dizer do escritor (desse aluno); para identificar se aluno consegue apresentar em seu texto informações novas que se somam com as demais ideias já apresentadas, se esse discente consegue elaborar declarações sobre as informações propostas, que favoreçam a progressão textual de forma não redundante e acessível ao leitor. Além disso, essa metarregra favorece ao pesquisador estudar de que forma o aluno opera as mudanças de tópicos, assim como suas retomadas.

1.3.3 METARREGRA DA NÃO-CONTRADIÇÃO

A terceira metarregra, “da não-contradição” expressa que para um texto ser coerente, “é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência” (p. 61). Assim, essa

metarregra corresponde ao princípio básico de que o texto não deve apresentar ocorrências que neguem o que foi afirmado ou afirme o que foi negado, “que uma mesma proposição seja conjuntamente verdadeira e não verdadeira” (p.61).

Essa metarregra, no meu entender, está associada à aceitabilidade, no qual o interlocutor nutre a expectativa de receber textos que não contradigam uma informação já apresentada, ou dedutível por inferência. De certa forma o receptor espera “encontrar compatibilidade entre o ‘mundo textual’ e seu conhecimento de mundo, seu conjunto de crenças e valores” (COSTA VAL, 2000, p. 44).

Sendo assim, um texto que se refere ao mundo real deve ser escrito se considerando alguns conceitos básicos que concernem ao modo comum de entender esse mundo. Por isso, a meu ver, os textos dos alunos, produzidos em sala de aula, devem manter (alguma) relação entre os conteúdos apresentados no mundo textual e o modo de entender o mundo real, como: peso e massa; dois corpos não ocupam ao mesmo tempo o mesmo espaço, o sol é quente, a noite é escura, ações relacionadas ao tempo cronológico (um exemplo de contradição em relação ao tempo pode ser: no início do texto alguém está morto e no final do texto, esta mesma pessoa está viva, sem explicação alguma) etc.

Por outro lado, de acordo com a intenção do produtor, pode ser criado um texto coerente com um mundo textual completamente fantástico, desde que as ocorrências nesse texto sejam livres de contradição.

Considerando o gênero textual proposto para elaboração dos textos dos alunos para essa pesquisa – artigo de opinião, pretendo, por meio desta metarregra, estudar se nas produções textuais dos alunos ocorrem contradições entre o que está escrito (mundo textual) e o mundo real, verificar se as ocorrências apresentadas no texto se contradizem entre si e, se as ocorrências produzidas pelos alunos são apresentadas de forma clara de modo a não conduzir o leitor a inferências e a interpretações dúbias ou contrárias às desejadas.

1.3.4 METARREGRA DA RELAÇÃO

A quarta e última metarregra, denominada metarregra da relação, é abordada pelo autor do seguinte modo: para que um texto seja coerente “é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados” (CHAROLLES, 1997, p. 74). De modo geral, essa metarregra se refere a como os fatos ocorridos nos textos estão articulados e encadeados, a como se relacionam e estão organizadas as ideias apresentadas pelo produtor do texto e a, como bem esclarece Costa Val (2000, p. 45), “o que é que alguma coisa tem a ver com a outra?”.

Sobre esse ponto, destaco a dificuldade que muitos alunos encontram para costurar as informações de seus textos de modo a deixá-las articuladas, claras e sem quebras bruscas nos tópicos em desenvolvimento. Na maioria dos casos, o que se vê nos textos dos discentes, são ocorrências de frases ou parágrafos que não tem relação nenhuma com as outras partes do texto, isto é, ocorrências de frases que não retomam ou continuam a ideia apresentada no texto, ou casos de severa mudança de tópico entre parágrafos, no qual a continuidade temática fica onerada devido à falta de articulação entre os parágrafos anteriores e posteriores.

Do meu ponto de vista, esta metarregra também pode ser relacionada ao fator de textualidade “intencionalidade”. Uma vez que por meio dela se pode estudar a maneira como a intenção do escritor se manifesta nos textos, se ele dar continuidade ao tema intencionado ou simplesmente, sem explicação, altera o assunto (questão que pode ser simplificada na seguinte frase: “eu escrevi isso, mas não era isso que eu queria dizer”).

Sendo assim, neste trabalho, por meio dessa metarregra será possível estudar nos textos dos alunos, como estão organizadas as conexões das frases, dos parágrafos e do texto como um todo, se aluno muda bruscamente de assunto entre as frases ou entre os parágrafos, se o discente mantém o tema em desenvolvimento ativado, de modo que o leitor perceba que forma a relação das partes do texto cooperam para a construção de sentidos intencionados pelo aluno escritor.

1.4. REFERENCIAÇÃO – COESÃO REFERENCIAL

Uma estratégia textual de extrema importância para o desenvolvimento do texto escrito (e também do falado), bastante negligenciada nas aulas de língua portuguesa é a referenciação. A referenciação é o processo pelo qual os objetos do discurso, os referentes, são introduzidos, reutilizados, retomados, mantidos, modificados, compactados, desfocalizados ou recategorizados em uma determinada produção textual.

O processo de referenciação é responsável em conduzir o leitor à construção/reconstrução e ao desenvolvimento dos referentes, ao longo do texto, sendo um elemento fundamental para que ocorra a progressão referencial, caracterizada pela introdução, ativação e retomada dos referentes.

Algo que julgo importante destacar diz respeito ao fato de que os “referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso”, ou seja, se reconstroem textualmente, Koch & Elias (2015, p. 134).

Será dentro do texto que os referentes, objetos do discurso, serão desenvolvidos, dessa forma, os termos utilizados pelo aluno para “referenciar as coisas do mundo” estão diretamente ligados ao seu domínio sociocognitivo, e desse domínio, são invocados nos textos, para lá, serem transformados. Esses termos, como esclarece Koch & Elias não dão conta de representar fielmente o mundo “real”, (uma vez que a própria língua não consegue fazer isso), porém ativam no leitor pistas que podem guiá-lo ao sentido pretendido.

Um dos grandes problemas, como já mencionando, recai no fato desses processos de referenciação não serem abordados de forma clara e específica pelo professor de língua portuguesa. O aluno pouco ou nada é ensinado sobre essas estratégias discursivas, o que resulta, na maioria das vezes na elaboração de textos que não apresentem esses elementos coesivos que asseguram a continuidade referencial e semântica ou, quando presentes, resultam em produções textuais nas quais as retomadas/reativações dos referentes ocorrem unicamente por meio dos pronomes “ela” ou “ele”.

Essa negligência pode distanciar o aluno de uma produção textual mais bem elaborada, uma vez que os processos de referenciação interligam os elementos linguísticos entre si, formando frases dotadas de sentido, ou seja, são eles que dão conta da sequenciação da superfície textual, de certo modo, são grandes responsáveis pela coesão textual. Desse modo, por ter essa expressiva importância é que passo, a partir de agora atrelar a remissão/referenciação ao fator de textualidade coesão, e, de forma mais específica à coesão referencial.

1.4.1 ANÁFORA E CATÁFORAS

De acordo com Koch (2010, p. 31), a coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elementos(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Essa remissão pode ocorrer “para trás” e/ou “para frente”, por meio das anáforas ou das catáforas, respectivamente.

A anáfora se refere às “entidades já introduzidas e vem depois das expressões correferidas”, já a catáfora se refere às “entidades projetivamente, de modo que sua ocorrência se dá antes da expressão correferida”, Marcuschi (2008, p. 111).

As reativações de referentes pelas anáforas ou pelas catáforas estabelecem uma relação de correferência entre os elementos: anafórico e seu antecedente e catafórico e seu subsequente. São chamados correferenciais por retomar/reactivar uma mesma referencia anterior/posterior.

As anáforas, assim como as catáforas, são elementos coesivos “esquecidos” nas aulas de língua portuguesa. Por não serem ensinados com mais frequência (ou não serem ensinados), acabam sendo utilizados intuitivamente pelos alunos no momento da produção textual. Não estou apontado aqui que os conceitos de anáfora e catáfora devem ser ensinados, mas sim a sua funcionalidade dentro do texto. Nesse sentido, para mais bem esclarecer essa funcionalidade apresento os seguintes exemplos:

Anáforas:

(1) Paulo Sérgio está de volta à Santarém. Ele estava viajando de férias com a família para Fortaleza, no Ceará. Ao desembarcar em Santarém, o pastor e sua família relataram estarem ansiosos pela próxima viagem de férias.

(2) A direção da escola enviou uma carta ao Ministério Público. O documento relatava as irregularidades presenciadas pelos professores.

Catáforas:

(3) Aconteceu mais uma vez: ele me abandonou. Como todos os outros. O quinto. A gente já estava junto há mais de um ano. Parecia que dessa vez seria para sempre. Mas não: ele desapareceu de repente, sem deixar rastro. Quando me dei conta, fiquei horas ligando sem parar – mas só chamava, chamava, e ninguém atendia. E então fiz o que precisava ser feito: bloqueei a linha. A verdade é que nenhum telefone celular me suporta. Já tentei de todas as marcas e operadoras, apenas para descobrir que eles são todos iguais: na primeira oportunidade, dão no pé⁵.

(4) A enchente destruiu tudo: prédios, lojas, carros.

(5) Nosso segredo é esse: boa alimentação e exercício físico.

Chamo atenção ao fato dos alunos não terem a oportunidade de estudarem esses elementos de conexão, apesar de “estudarem” a coesão. E, de novo afirmo que coesão não se refere apenas ao uso dos conectores, como se tem sido repassado nas aulas de português. Pelo contrário, faria mais sentido que os professores redirecionassem sua atenção ao ensino da funcionalidade das anáforas e das catáforas.

De acordo com Koch (2014) quando a reativação dos referentes ocorre por meio da referenciação anafórica ou catafórica, se estabelece o que a autora chama de “cadeia coesiva”, isto é, a ligação entre o referente e o seu substituto. Essas cadeias garantem a continuidade de um texto, pois continuamente ativam na memória do leitor ou acrescentam informações novas a um referente.

De acordo com Koch & Elias (2015), a essas contínuas retomadas (anafóricas ou catafóricas) a um mesmo referente dá-se o nome de progressão referencial, que, de acordo com Koch (2014), pode ser manifesta pelos

⁵ (Fonte: FREIRE, Ricardo. Começar de novo. O estado de São Paulo, 24 nov. 2006. Apud KOCH & ELIAS (2015, p. 133)

seguintes elementos linguísticos: forma de valor pronominal, numerais, certos advérbios locativos, elipses, formas nominais reiteradas, formas nominais sinônimas ou quase sinônimas, formas nominais hiperonímicas e nomes genéricos.

1.4.1.1 FORMAS DE VALOR PRONOMINAL

As formas de valor pronominal correspondem às retomadas por meio dos pronomes: pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas), possessivos (meu, teu, seu, sua, nosso, dele, dela), indefinidos (um, uma, algum, outro, vários, diversos), demonstrativos (este, esse, isso, essa, aquele, aquela).

Elas têm a função textual de promover as cadeias de referência que dão ao texto articulação e unidade (ANTUNES, 2010). Neste trabalho serão analisadas especificamente as formas de valor pronominais: de 3ª pessoa, possessivas e demonstrativas, chamadas neste texto, de acordo com as leituras da linguística textual de “pro-formas pronominais” (FAVERO, 1995).

Exemplos dos usos das formas de valor pronominal:

(6) O aluno estudou pouco para a prova. Ele não conseguiu responder nenhuma questão.

(7) O aluno estudou pouco para a prova. Sua nota foi a mais baixa da classe.

(8) Muitas pessoas se assustaram com o acidente. Alguns não acreditam no que estava acontecendo.

(9) O trabalho duro os conduziu ao sucesso. Sem isso, não teriam chegado tão longe.

1.4.1.2 NUMERAIS

As retomadas por meio dos Numerais, “pro-forma numeral”, podem ocorrer pelas formas cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários.

Exemplo:

(10) A empresa selecionará os cinco primeiros candidatos. O primeiro será alocado no setor financeiro. O segundo será lotado no setor jurídico e os três últimos serão encaminhados ao setor de almoxarifado.

1.4.1.3 ADVERBIOS LOCATIVOS

Certos advérbios locativos como “aí, ali, lá, aqui” também funcionam como elementos que operam a progressão referencial, são as “pro-formas adverbiais”, vejamos os exemplos de seu uso:

Exemplos:

(11) aquela casa era realmente assustadora, não sei se ainda quero voltar lá.

(12) No domingo, como de costume, nos dirigimos à igreja, ali também frequentavam os cultos minha mãe e irmãos, parecia uma reunião de família.

1.4.1.4 ELIPSE

A elipse consiste em uma substituição por zero “Ø”, de uma palavra omitida (elidida), mas facilmente recobrável pelo contexto. Geralmente os pronomes do caso reto são elididos por serem mais fáceis de serem recuperados por meio das desinências.

Exemplo:

(13) Elas eram pessoas muito divertidas, Ø gostavam de sair e de rir alto. Ø Estavam sempre de bom humor.

1.4.1.5 FORMAS NOMINAIS REITERADAS – REITERAÇÃO

As formas nominais reiteradas, ou seja, os termos repetidos nos textos (repetidos lexicalmente), também são fortes elementos que proporcionam a progressão referencial. De certo modo, em algumas turmas de língua portuguesa, a ideia de que a repetição de palavras no texto é algo errado é comum aos alunos do ensino médio.

Tradicionalmente a repetição é avaliada de maneira negativa (KOCH, 2014). Na maioria das vezes, os alunos identificam a repetição como algo que empobrece o texto. Ressalto que a repetição lexical, de acordo com o projeto comunicativo do escritor, aponta para uma unidade temática relacionada ao assunto central do texto, seu fio condutor, ela funciona como uma pista que reativa na memória do leitor a direção que o texto está tomando (ANTUNES, 2010).

A repetição é problemática quando não contribui para construção do sentido global do texto, quando a palavra repetida, facilmente poderia ser substituída por outra que poderia acrescentar algum valor informativo, ou quando a palavra por ser constantemente repetida passa a “cansar” o leitor. Vejamos abaixo o texto de Ilari & Basso (2006)⁶, que exemplifica claramente algumas ocorrências, cuja repetição é essencial para a continuidade dos sentidos, bem como para a compreensão e interpretação do texto:

Exemplo:

(14) Ao longo de 500 anos de **história**, a situação linguística do **Brasil** foi super complexa, pela presença das **línguas indígenas** (desde sempre), do **português** dos colonizadores, das **línguas faladas** pelos escravos africanos (a partir de 1532) e, depois, das **línguas europeias e asiáticas faladas** pelos imigrantes.

No processo de implantação do **português** no **continente sul-americano**, encontramos praticamente todas as situações de contato **linguístico** possíveis. Ou seja, a **história** da implantação do **português** no **Brasil** foi uma **história de multilinguismo**.

⁶ Rodolfo Ilari, Renato Basso. O português da gente – a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 60-61. apud Antunes (2010, p. 158).

Por ocasião do descobrimento, dizem os especialistas, vivia no Brasil uma população nativa estimada em seis milhões de indígenas. Sempre segundo os especialistas, esses indígenas falavam cerca de 340 línguas que eram obviamente não indo-européias e pertenciam a troncos linguísticos muito diferentes entre si. Portanto, o multilinguismo já existia no continente sul-americano, antes da colonização portuguesa. Os portugueses precisavam aprender e usar essas línguas indígenas por razões de sobrevivência e para impor seu domínio aos nativos.

1.4.1.6 FORMAS NOMINAIS SINÔNIMAS OU QUASE SINÔNIMAS

As formas nominais sinônimas ou quase sinônimas, hiperonímicas e nomes genéricos são de fundamental importância na produção textual, pois essas ocorrências possibilitam ao aluno escritor atribuir ao objeto do discurso um valor informativo maior do que o permitido pelo pronome.

De certo modo, “no meio acadêmico é consensual o princípio de que não existe sinônimo perfeito”, Antunes (2010, p. 181), assim conseguimos identificar que os significados das palavras não são estanques, mas deslizam, assumindo sentidos que as deixam levemente diferentes o que as impedem de serem consideradas “intersubstituíveis” (p. 182). Mesmo com essa flexibilização semântica, ainda é possível retomar, nos textos, referentes por termos “quase sinônimos”, como nos exemplos:

(15) O menino conhecia bem aquele lugar. Foi ali que o garotinho viveu toda a sua infância.

(16) No primeiro dia de aula, os alunos estavam muito empolgados. Muito desses estudantes estavam ansiosos para conhecer novos amigos.

1.4.1.7 FORMAS NOMINAIS HIPERONÍMICAS

Por seu turno, as formas nominais hiperonímicas, os hiperônimos, indicam categorias ou classes das quais pertencem o objeto do discurso referenciado, “são nomes que têm o valor semântico de categorizar, isto é, de reunir, numa classe, itens diferentes, sob o enfoque de algum traço comum entre eles” (ANTUNES, 2010, p. 129), ou seja, palavras de sentido mais abrangentes, que englobam a palavra mais específica. Como exemplos podem ser apresentados:

(17) A reitoria da **Universidade Federal do Oeste do Pará** recebeu ontem (08/12/2015), **o ofício 555/2015**, encaminhado pelo **MEC**. **O documento** refere-se à resposta deste **órgão** à solicitação de códigos de vagas para concurso público, realizada por esta **IFES**.

(18) **Os gatos** são excelentes opções para quem gosta de animais de estimação. Pois os **felinos** são dóceis, companheiros e amigáveis. Como não são **animais** grandes, não ocupam muito espaço em casas pequenas ou apartamentos.

Nos exemplos acima posso identificar os referentes (Universidade Federal do Oeste do Pará, ofício, MEC, os gatos) como hipônimos, ou seja nomes, objetos do discurso, referentes específicos pertencentes a uma classe, e; os nomes (IFES, documento, órgão, felinos, animais) como hiperônimos, ou seja, a classe geral que fazem parte os hipônimos.

1.4.1.8 NOMES GENÉRICOS

Os nomes genéricos (coisa, pessoa, fenômeno, fato) ou equivalentes contextuais são termos que conseguem substituir referentes por expressões que, naquele contexto específico, mantenham ativados na memória do leitor os referentes substituídos. Esse tipo de substituição/construção referencial só é possível dentro do próprio texto, uma vez que, na maioria dos casos, os temos

substituídos não possuem nenhuma relação entre si, estabelecendo equivalência apenas no texto.

Exemplos:

(19) A cidade de Santarém possui diversas belezas naturais. Porém a que mais se destaca na Pérola do Tapajós é praia de Alter-do-chão.

(20) Minha irmã não foi aprovada na prova do concurso público. As questões daquela coisa estavam muito difíceis.

1.4.2 ANÁFORAS INDIRETAS

Ao contrário das anáforas diretas, que reativam referentes apresentados nos textos, as anáforas indiretas são constituídas por meio de esquemas cognitivos. De acordo com Koch & Elias (2015, p. 136) as anáforas indiretas, “são anáforas cujos antecedentes não podem ser apontados no texto, mas devem ser inferidos com base em âncoras textuais”.

Segundo Marcuschi (2016, p. 59) as anáforas indiretas podem ser definidas do seguinte modo:

trata-se de expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que tem duas funções textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global.

Podemos entender desse modo, que no caso das anáforas indiretas, o termo anafórico introduz um referente ainda não mencionado, mas que mantém relação e dependência com o referente previamente apresentado. Essa relação não tem por base uma relação de correferência, mas sim de afinidade implícita entre as palavras (referentes). Assim, essa introdução de um novo termo lexical não se trata de retomada, mas de um ancoramento textual fundamentado em modelos mentais e cognitivos.

Para exemplificar esses tipos de ocorrências, apresento as seguintes frases:

(21) O casamento foi fantástico. A noiva estava linda e a igreja impecável.

(22) O filho não conteve a alegria em ver seu pai e sua irmã se reconciliando.

Esclareço que tanto esses exemplos (21 e 22), como o conceito de anáforas indiretas aqui apresentados carecem de aprofundamento, porém como não era objetivo deste trabalho apresentar uma discussão mais acurada sobre esses casos, acredito que do modo como esse tipo de anáfora está exposto aqui, seja possível proceder a análise dos textos dos alunos, mais adiante.

1.4.3 RECATEGORIZAÇÃO E ENCAPSULAMENTO

Além dessas formas de referenciação, destaco a “recategorização de referentes” e o “encapsulamento” descritos por Koch & Elias (2015).

A recategorização consiste na retomada de um objeto do discurso, por uma nova palavra que acrescente ao leitor informações que não foram apresentadas antes a este referente. Geralmente essas recategorizações se acomodam ao propósito comunicativo do produtor do texto, uma vez que elas expressam uma opinião, um entendimento pessoal ou apenas um valor informativo maior sobre o referente, que o escritor, para atingir seu objetivo comunicativo, deseja que o interlocutor conheça. Observemos o texto a seguir que exemplifica bem esse caso:

(23) Saia de bolinhas, colete preto e cabelos presos, **Madona** estava mais para a santa Evita que para a demoníaca material girl quando desembarcou em Buenos Aires, no sábado 20. A tática usada pela **pop star** era para aplacar um pouco os ânimos argentinos, mas deu muito certo: escalada pelo diretor Alan Parker para viver no cinema o papel de Eva Peron (1919-1952), **a estrela americana** vem enfrentado a ira dos peronistas. Foi recebida com pichações e bombardeada pela imprensa. Tentando contornar a situação, **Madona** foi logo dizendo que estava em missão de paz (Fonte: ANTUNES, 2005, p. 97).

Podemos observar no texto acima, que o referente Madona foi recategorizado duas vezes (pop star, estrela americana). Essas recategorizações, além de substituir o referente em destaque, possibilitam ao

leitor conhecer um pouco mais sobre a pessoa de quem se fala (sobre a ótica do escritor), o que torna o texto mais informativo (ANTUNES, 2005).

Podemos observar também, que apesar do uso das recategorizações, o escritor optou por repetir o termo Madona, na última linha do texto. Essa repetição pode ter sido utilizada pelo autor, como estratégia de manter presente na memória do leitor o referente recategorizado (e não por pobreza lexical).

O Encapsulamento ou Sumarização é a capacidade de englobar em um texto, todo um trecho já mencionado ou que ainda vai ser dito/apresentado. O encapsulamento geralmente ocorre por meio de formas pronominais (isso, isto, aquilo, disso) ou por meio de **rotulações**, expressas por formas nominais (a mudança, a declaração, o caso, o fenômeno, o fato). Podem ser observados exemplos desses casos no texto abaixo:

(24) As redes sociais são instrumentos de interação virtual, utilizadas por diversas pessoas, principalmente pelos jovens. Esses instrumentos têm tomado bastante tempo desse público, o que resulta na **modificação de práticas sociais**, das quais pode ser especificado o modo de interação.

Um dos reflexos mais evidentes dessa **mudança** no modo de interagir, diz respeito à forma na qual os jovens pouco têm se preocupado com a noção de público e privado. Ao interagir por meio das redes sociais, o usuário que não possui maturidade quanto à proteção de sua imagem pessoal e a dos demais, pode **publicar imagens ou textos que denigram a si ou aos outros** que possuem acesso, **isso** ocorre pelo fato deste usuário imaturo não discernir o alcance que a internet abrange, não identificando assim, problemas em publicar palavras de baixo calão, opiniões preconceituosas ou imagens obscenas, por exemplo.

Além **disso**, outra mudança resultante da popularização das redes sociais se refere ao **“desabafo” e declarações presentes nesses ambientes virtuais. Antes se ouvia falar dos famosos “diários” entre as meninas. Hoje em dia, elas acabam desabafando seus problemas ou conquistas no computador, nas redes sociais,** usando estes ambientes de interação virtuais como uma espécie de “diário do futuro”. **Nesse caso**, o problema reside no fato de que diários eram utilizados para preservar informações particulares, algo que não acontece com a maioria das publicações realizadas no meio virtual.

Tudo isso exposto até agora, pode servir como base para reflexão...

Destaco que esses elementos linguísticos de encapsulamento, recategorização bem como grande parte dos elementos de referência anteriormente exemplificados, ainda caminham longe do ensino de língua portuguesa, mas são rigorosamente solicitados nos momentos de produção textual nos quais os alunos se deparam, tanto nas produções de textos formais, da escola, do trabalho, de exames, como nas produções de textos cotidianos, como bilhetes, bate-papo em redes sociais, emails.

Algo que julgo interessante relatar é o fato que mesmo os alunos não tendo tanto acesso assim ao ensino dos elementos de textualidade ou de referência, eles tendem a utilizá-los em suas produções, talvez intuitivamente, ou por já terem lido textos nos quais estivessem presentes esses elementos. Isso reforça a necessidade de se estudar tais elementos, por serem decisivos na estruturação da superfície textual, bem como na ativação de conhecimentos que possibilitam o texto fazer sentido.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS DA PESQUISA – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Uma vez definidos os objetivos da pesquisa e o referencial norteador, parti para a escolha da perspectiva metodológica mais adequada para abordar as questões de estudo. No sentido de atender ao caráter descritivo e explanatório deste trabalho, optei pela abordagem qualitativa, para poder analisar os textos dos alunos.

O primeiro passo da pesquisa foi estabelecer contato com a escola selecionada, onde realizei conversa inicial com os gestores com o fito de explicar os objetivos do trabalho e sua metodologia, para que eu pudesse obter autorização para implementá-lo.

Nesse sentido, foi explicado aos gestores o tema, o objetivo e o desenvolvimento da referida pesquisa; informei que, haverá cuidados éticos quanto à sua participação, como: ser garantido o anonimato dos alunos participantes.

Posteriormente, no período das próprias aulas semanais dos alunos, durante o 3º bimestre da escola anfitriã (agosto/2015 – novembro/2015), foram apresentados, por mim, aos discentes de uma turma do 3º ano do ensino médio, por meio de aulas expositivas, quatro dos sete fatores da textualidade, proposto por Beaugrande & Dressler, (coesão, coerência, intencionalidade, informatividade), as quatro metarregras propostas por Charolles; exemplos de textos, exercícios que desenvolvam a textualidade dos alunos; tarefas de produção textual; análises juntamente com alunos da presença ou não dos fatores da textualidade e das metarregras nas produções textuais dos discentes.

Acrescento que, para a realização das aulas expositivas, foi elaborada uma apostila com base nos livros de diversos autores da linguística textual (SANTOS ET AL (2013, p. 100-101), KOCH (2004, P. 36-39), KOCH (2004, p.

92-93), KOCH (2010, P. 13-14), KOCH (2014, p. 46-49), ANTUNES (2005, p. 50), ANTUNES (2005, p. 87-88), ANTUNES (2005, p. 97), ANTUNES (2005, p. 101), ANTUNES (2005, p. 104), ANTUNES (2005, p. 105), ANTUNES (2010, p. 138-140), KOCH & ELIAS (2015, p. 132-133), KOCH & ELIAS (2015, p. 146), SOUZA & CARVALHO (2014, p. 43-46).

Além desta bibliografia, consta também na apostila propostas de redação solicitadas pelas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2011, 2013, 2014) e uma proposta de redação solicitada pelo Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE 2014, uma avaliação anual realizada pelo governo do Pará aos alunos da rede pública desse estado.

Esta apostila foi disponibilizada aos alunos no primeiro dia da aula de intervenção da pesquisa, ela apresenta alguns conceitos e atividades sobre texto, fatores da textualidade, referenciação, progressão textual, além de outros conteúdos inerentes à produção textual.

Durante o desenvolvimento das aulas, eu solicitava aos alunos que escrevessem textos, do gênero artigo de opinião, sobre temas de provas do ENEM anteriores. Esses textos foram o objeto de minha análise.

2.2 O PROFESSOR

Algo que julgo relevante mencionar é o fato de que nesta pesquisa, o próprio “pesquisador” foi “estudado”, ou seja, as intervenções, explicações dos conteúdos, análises das produções textuais, utilização das teorias foram realizadas por mim, durante as minhas próprias aulas.

Acredito que estudar minha própria prática, não diminuiu em nada a disposição para buscar resultados reais do que de fato estava ocorrendo dentro da sala de aula, pelo contrário, foi o momento de confrontar a realidade escolar e dar vida e corpo ao referencial teórico por mim apropriado durante minha “formação em nível *strictu senso*”, representou oportunizar aos meus alunos aulas com bases mais sólidas, o que continuamente me desafiava a buscar mais conhecimento e aperfeiçoamento.

Ser o professor “analisado” me fez repensar em caminhos “novos” (diferentes) para abordar o texto, sua elaboração e sua compreensão. Essa experiência me oportunizou um olhar reflexivo para um novo pensar pedagógico, principalmente em termos de ensino de língua materna, uma vez que, devida à aproximação às leituras por meio das aulas do PROFLETRAS, fui (e continuo) motivado a apropriar-me de novas ideias e propostas metodológicas ao ensino de língua portuguesa, e mais especificamente, ao ensino desse componente curricular por meio do texto.

Creio que o efeito reflexivo causado no professor da rede básica/aluno do Mestrado, seja um resultado positivo esperado sobre alunos mestrandos que estão em sala de aula.

Nesse sentido segue a descrição do referido professor/pesquisador: sou graduado em Letras com habilitação em língua portuguesa (licenciatura plena), Letras com habilitação em língua inglesa (licenciatura plena), Educação Física (licenciatura plena) e Secretariado. Tenho especialização em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva. Atuo como professor efetivo, há seis anos, na rede pública estadual, em turmas desde o sexto ano (ensino fundamental) até terceiro ano (ensino médio). Além disso, também leciono para turmas de terceira e quarta etapa, bem como para turmas de primeira e segunda EJA.

Além de servidor público estadual, sou concursado como Secretário Executivo, na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, universidade onde também leciono no Programa de Formação “Plano Nacional de Formação de Professores” – PARFOR (conforme interesse da administração desta IFES).

2.3 A ESCOLA

Propus-me a realizar a pesquisa na escola estadual Nossa Senhora de Aparecida, por ser esta escola meu local de trabalho, assim realizei intervenção em um ambiente que faz parte da minha realidade, dessa forma, pude aplicar os conhecimentos adquiridos no curso de Mestrado – PROFLETRAS, na

escola pública onde atuo como docente, cumprindo assim os próprios objetivos desse mestrado profissional: capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

A referida escola faz parte da rede estadual de ensino e localiza-se na região Oeste do Estado do Pará. Situa-se no município de Santarém e atende a uma clientela composta, em sua grande maioria, por alunos da classe baixa, que moram em áreas distantes da escola, necessitando de transporte público para se deslocarem à instituição.

Cerca de trezentos e dezesseis alunos compõem o corpo discente da escola, distribuídos em séries que vão do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio que funcionam no período matutino. A escola também atende a turmas de terceira e quarta etapa e, primeira e segunda EJA, que funcionam no período noturno. A média dos alunos por sala é vinte e cinco alunos. A escola funciona nos períodos matutino, com sete turmas e noturno, com quatro turmas.

Do ponto de vista físico, a escola possui ambiente adequado ao ensino. Contém salas de aula com ventiladores de teto (apenas a sala de aula onde ocorrem as aulas do 3º ano é climatizada), quadra poliesportiva (não coberta), pequena biblioteca, um Laboratório de informática climatizado, sala multidisciplinar, sala de professores, sala da direção, copa, sala de vídeo, secretaria, banheiros e pátio com cadeiras para a merenda.

Quanto aos equipamentos disponíveis para o ensino, a escola possui televisores, um vídeo, computadores, um aparelho de som, um microfone, uma caixa amplificadora, um data show. A equipe técnica é composta de diretor, uma secretária, duas auxiliares administrativas, três serventes, uma merendeira, professores (graduados nas suas respectivas disciplinas) e um pedagogo.

Em termos de livros didáticos, a escola utiliza os que são enviados pelo Estado. Geralmente o mesmo livro é utilizado na mesma série por três anos, mudando apenas de “dono”, conforme os alunos vão progredindo as séries, anualmente.

2.4 OS ALUNOS: OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Na escola selecionada para pesquisa há apenas uma turma de 3º ano do ensino médio. Essa turma era formada por vinte e três alunos oriundos dos bairros periféricos da cidade, e na sua maioria, de classe baixa.

Esses alunos tinham entre dezesseis e dezenove anos. Desses alunos, dois (8,7%) faziam cursinhos pré-vestibular, oito (34,8%) relataram já ter estudado sobre coesão e coerência. Todos (100%) relataram nunca ter estudado textualidade. Todos (100%) relataram não lembrar/saber nada sobre coesão e coerência. Do total de participantes, sete (30,5%) relataram que escrevem textos apenas na escola (obrigações escolares, segundo eles), os demais (69,5%), informaram que escrevem textos em tarefas escolares e em redes sociais (*whatsapp* e *facebook*), os mesmos valores (30,5% e 69,5%) se referem aos locais onde os alunos leem textos, o primeiro somente na escola e o segundo na escola e em ambientes virtuais. Apenas dois (8,7%) sujeitos relataram que além de lerem nesses ambientes, costumam ler livros e revistas.

Julgo necessário também informar que, do total de sujeitos envolvidos, somente seis (26,9%) se inscreveram na prova do ENEM.

2.5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram as produções textuais, voluntariamente escritas pelos alunos do 3º ano do ensino médio. Durante o desenvolvimento da pesquisa foram realizados exercícios, expostas teorias e propostas de produção de textos, para que, em determinadas aulas, fosse solicitado aos alunos que escrevessem textos, do gênero artigo de opinião, da ordem do argumentar, no qual os alunos deveriam se posicionar frente à proposta apresentada.

Geralmente as propostas de produção textuais eram as mesmas apresentadas nas provas do ENEM dos anos (2011, 2013, 2014). Houve, ainda, uma sugestão de elaboração de texto proposta pelo SISPAE 2014.

Apesar do número de 23 alunos participantes, foram coletados 28 textos (houveram alunos que escreveram mais de um texto), que foram submetidos à análise à luz das teorias sobre texto, textualidade, progressão textual e mais especificamente pelas teorias propostas por Beaugrande & Dressler (1981) e Charroles (1997), fatores da textualidade e metarregras da coerência, respectivamente.

Ao final, descrevi como os fatores da textualidade bem como quais metarregras foram utilizados ou manifestos nas produções textuais coletadas.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS / TEXTOS

Como já mencionado, neste trabalho me propus a analisar, nos textos dos alunos, os fatores de textualidade coesão, coerência e intencionalidade.

3.1 QUADRO DE ANÁLISES DOS ELEMENTOS DE REMISSÃO

Para análise da coesão e da coerência, elaborei dois quadros: um (Quadro 1), que demonstra a frequência dos elementos de remissão catafórica ou anafórica, no qual estão presentes: (formas de valor pronominal, elipse, formais nominais reiteradas, formas nominais sinônimas, formas nominais hiperonímicas, e encapsuladores) e outro (Quadro 2), que especifica quais foram as formas de valor pronominais mais presentes nos textos desses discentes.

Por meio desses quadros demonstrarei de que forma os alunos estão utilizando elementos de referência e remissão e com que frequência esse uso está se manifestando nos textos por eles escritos.

Dessa forma, segue, primeiramente o Quadro 1, que demonstra o uso dos elementos de remissão, ao longo dos trinta textos analisados, e; logo em seguida, o Quadro 2 que especifica quais pronomes e com que frequência esses elementos foram utilizadas nos textos: decidi elaborar o Quadro 2 para mais bem esclarecer quais formas pronominais estiveram presentes nos textos produzidos pelos discentes, uma vez que estas foram as formas remissivas com maior ocorrência.

Quadro 1: Análise dos elementos de remissão presentes nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, 2015.

Elementos de Remissão: Anáfora e / ou Catáfora	TEXTOS																												Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
PRO-FORMAS PRONOMINAIS	2	-	6	10	2	9	4	11	10	11	3	16	7	7	7	14	16	8	5	3	10	7	7	8	10	5	20	18	236
Ø ELIPSE	8	5	9	9	1	1	3	3	1	2	5	5	-	1	-	6	6	2	3	2	1	3	1	1	6	3	4	1	92
Ø supressão de “nós”	5	4	7	6	-	-	3	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	37
Ø retomadas por elipse	3	1	2	3	1	1	-	3	1	2	3	3	-	1	-	4	4	2	1	2	1	2	-	1	6	3	4	1	55
FORMAS NOMINAIS REITERADAS	8	4	4	3	-	3	3	5	3	-	5	7	8	1	2	2	1	1	3	-	2	2	1	6	2	6	4	6	92

De acordo com o quadro 1, podemos identificar que o elemento de remissão mais utilizado pelos alunos foram “as pro-formas pronominais” com 236 casos e ocorrência em 27 dos 28 textos.

O uso das “elipses” ficou em segundo lugar com 92 casos e ocorrência em 26 textos. As “formas nominais reiteradas”, ou seja, as remissões realizadas por meio de repetições lexicais estiveram presentes em 25 textos, também totalizando 92 casos. Como a maioria dessas retomadas por meio da repetição lexical ocorreram com o auxílio das pro-formas, a análise desses casos foi realizada juntamente com a análise das pro-formas “esse(s)/essa(s)/dessa(s)”.

Por fim, julgo necessário informar que apenas sete vezes ocorreram remissões catafóricas, distribuídas entres os sete textos (T#6, T#7, T#16, T#18, T#22, T #25 e T #28), todas as demais remissões se deram de forma anafórica.

3.2 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DAS PRO-FORMAS PRONOMINAIS

A partir de agora passo a analisar como as pro-formas pronominais foram utilizadas pelos alunos. Para estudar e exemplificar a análise dessas pro-formas elaborei um quadro contendo todos os casos por mim identificado de como os alunos utilizam esses recursos linguísticos (Pronomes Demonstrativos, Pronomes Possessivos, Pronomes Pessoais). Além disso, optei por utilizar fragmentos dos textos escritos pelos discentes para exemplificar como foram manifestos essas pro-formas nas produções textuais.

3.2.1 USO DAS PRO-FORMAS PRONOMINAIS – DEMONSTRATIVOS

Os pronomes demonstrativos ficaram em primeiro lugar, com 132 casos e presença em 25 textos dos 28 analisados. Dessa classe de pronomes, o elemento de retomada “**Esse(s)**” se destacou com (38) ocorrências distribuídas entre 21 textos, seguido por **Essa(s)** com (25) casos em 13 textos, **Isso** com (23) casos em 16 textos, **Desse(s)/Dessa(s)** com (20) casos em 15 textos, **Disso** com (8) casos em 8 textos, **Nesse(a)** com (7) casos em 5 textos, **Aquele(s)** com (6) casos em 6 textos, **Este(s)** com (4) casos em 4 textos, e; **Deste** com (1) caso em 1 texto.

Seguem abaixo quadros demonstrativos do modo como os alunos utilizaram em seus textos as pro-formas aqui estudadas:

Quadro 2: Análise das pro-formas “esse(s) / essa(s) / nesse / este” presentes nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, 2015

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Esse(s) 38	redes virtuais	esse novo meio	Recategorização	4
	ajudar a mãe, questão financeira	esses motivos	Rotulação/Encapsulamento	6
	jovens	esses jovens	Reiteração	6
	crianças	esse público	Recategorização	8
	publicidade infantil	esse tipo de publicidade	Recategorização	8
	crianças	esse público	Recategorização	9
	publicidade infantil	esse tipo de publicidade	Recategorização	9
	criança	esse pequeno consumidor	Recategorização	9
	a forma de fazer publicidade infantil	esse caso	Rotulação/Encapsulamento	10
	tecnologia, páginas educativas, redes sociais	esse avanço do mundo tecnológico	Rotulação/Encapsulamento	11
	alguns comerciais	esse comerciais	Reiteração	12
	sem antecedente no cotexto	esse mundo	retomada exofórica	12
	no mundo	esse mundo	Reiteração	12
	pessoas da geração Nem-Nem	esses jovens desempregados	Recategorização	13
	geração nem-nem	esses jovens	Recategorização	13
	essa geração que vem surgindo	esses jovens	Recategorização	14
	esses jovens	esses jovens	Reiteração	14
	se encontrar em situação difícil, dependente	esse motivo	Rotulação/Encapsulamento	14
	geração nem-nem	esse jovens e adolescentes	Recategorização	15
	geração nem-nem	esses jovens que nem estudam e nem trabalham	Recategorização	16
	jovens que nem estudam e nem trabalham	esses jovens	Reiteração	18
	gente estudando	esses (elipse de “gente estudando”)	Reiteração	20
	sofrer por causa de emprego; não ter boa formação	esses acontecimentos	Rotulação/Encapsulamento	21
	jovens estimados a viverem a custa dos pais	esses jovens	Reiteração/Encapsulamento	22
	sem antecedente	esse fato	Rotulação/Encapsulamento	23
o mercado de trabalho	esse mercado	Reiteração	24	
destaques melhor na sociedade	esse destaque	Reiteração	24	
a geração nem-nem	esses jovens que nem estudam e nem trabalham	Recategorização	25	

	os jovens	esses jovens	Reiteração	26
	existência de jovens que nem estudam nem trabalham	esse fato	Rotulação/Encapsulamento	27
	jovens que nem estudam nem trabalham	esses jovens	Reiteração	27
	os meninos	esse jovem	Recategorização	27
	não trabalhar e não estudar	esse problema	Rotulação/Encapsulamento	27
	os jovens	esses jovens	Reiteração	27
	aumento da geração nem-nem	esse problema	Rotulação/Encapsulamento	28
	jovens	esses jovens	Reiteração	28
	parar de estudar	esse abandono	Rotulação/Encapsulamento	28
	jovens	esses jovens	Reiteração	28

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Essa(s) 25	facebook, instagram e o whatsapp,	essas são algumas das redes sociais	correferencial	1
	algumas pessoas	essas pessoas	Reiteração	1
	deixar de estudar	essa iniciativa	Rotulação/Encapsulamento	6
	desistir de estudar	essa questão	Rotulação/Encapsulamento	6
	se discute sobre publicidade infantil	essa discussão	Rotulação/Encapsulamento	8
	publicidade infantil	essa publicidade	Reiteração	8
	os pequenos	essas crianças	Recategorização	8
	a propaganda	essas propagandas	Reiteração	9
	bomba relógio	essa bomba	Reiteração	13
	catáfora de esses jovens	essa geração que está surgindo	catáfora indireta	14
	essa geração	essa geração	Reiteração	14
	jovens	essas pessoas	Recategorização	15
	sem antecedente no cotexto	essa crise que passamos	Retomada exofórica	17
	ser mimado, não ter preocupação	essas ações	Rotulação/Encapsulamento	17
	a geração de jovens que nem trabalha e nem estuda	essa nova geração	Recategorização	18
	essa nova geração	essa geração nem nem	Recategorização	18
	interromper os trabalhos	essas escolhas mal sucedidas	Rotulação/Encapsulamento	22
	sem antecedente no cotexto	essa oportunidade de agora	Rotulação/Encapsulamento	23
sem antecedente no cotexto	essa geração de agora	Retomada exofórica	23	

	meninas que abandonam a escola; meninos entrando no mundo das drogas	essas pessoas	Retomada correferencial por hiperônimo - Recategorização	27
	esses jovens	essas pessoas	Retomada correferencial por hiperônimo - Recategorização	27
	promover cursos técnicos, oferta de vaga de emprego ou de entrada em faculdade	essas melhoras	Rotulação/Encapsulamento	27
	aqueles que não estudam e nem trabalham, a chamada geração “nem nem”	essa geração	Recategorização	28
	essa geração	essa geração	Reiteração	28
	sem antecedente no cotexto	essa geração de hoje	Retomada exofórica	29

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Nesse(a) 7	a internet	nesse meio virtual	Recategorização	3
	As redes virtuais – mundo virtual	nesse novo mundo	Recategorização	4
	esse novo meio nos trás muitas vantagens, mas também acaba nós expondo a perigos que nem imaginamos.	nesse momento	Rotulação/Encapsulamento	4
	o proprietário da empresa sempre pedi uma formação	nesse caso	Rotulação/Encapsulamento	16
	porque o mercado de trabalho exige uma formação	nesse caso	Rotulação/Encapsulamento	25
	jovens	nessa fase	Rotulação/Encapsulamento	27
	se não estudam não conseguiram um emprego	nessa hora	Rotulação/Encapsulamento	27

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno	Texto
Este(s) 4	TV, jornais, internet	estes meio de comunicação	Recategorização por meio de hiperônimo	8
	torna a criança como alvo maior por serem um publico mais fácil de se ganhar.	este fato	Rotulação/Encapsulamento	10
	Tic-Tac, Tic-Tac	este é o som da bomba relógio	Encapsulamento	13
	geração nem-nem	já que estes pararam de estudar	Anáfora indireta a jovens que fazem parte da geração nem-nem	28

Para exemplificar e estudar os usos desses pronomes destaco alguns trechos que servirão como base para análise dessas ocorrências.

Infelizmente não só esses motivos que **levam esses jovens a desistirem de estudar**, as amigas influenciam muito com **essa questão** (texto #6)

Atualmente muito se discute sobre publicidade infantil, bem como nos limites que devem ser impostos à propaganda voltada para a criança. Uma das organizações voltada para **essa discussão** é a CONANDA (Conselho nacional de Direitos da criança e do adolescente) que defende a proibição da propaganda voltada para esse público por considerá-la bastante abusiva (texto #8).

Esses jovens se encontram em situação difíceis, totalmente dependentes de caridade venda de um estranho ou dos próprios parentes. São incapazes de “andar com as próprias pernas”. Por **esse motivo** essa geração precisa de ajuda e incentivo para terminar os estudos e se profissionalizar, para poder ter um emprego (texto #14).

a maior preocupação recai sobre essa geração aqueles que não estudam e nem trabalham, a chamada geração “nem nem”, que vem aumentando cada vez mais. **Esse problema** não ocorre somente nos países menos desenvolvidos, mais também no mundo todo (texto #28).

Nos quatro casos acima apresentados podemos verificar que os pronomes demonstrativos “esse e essa” (acompanhado das sequencias nominais “questão”, “discussão”, “motivo” e “problema”, respectivamente) estabelecem a função de encapsuladores pois conseguem “comportar” a informação anteriormente escrita pelo discente. Nos quatro fragmentos, o encapsulamento ocorre por meio do fenômeno denominado rotulação, no qual os alunos nomeiam por meio das expressões nominais “questão”, “discussão”, “motivo” e “problema” as ocorrências apresentadas anteriormente no texto.

Encapsular demonstra a habilidade que os discentes têm em resumir eventos anteriormente informados em seus textos, para que, ao reativá-los por meio das pro-formas (pronomes demonstrativos), orientem o leitor durante a progressão textual.

Especificamente, no último fragmento (texto #28), o discente sumariza a ideia contida no enunciado (o aumento da geração nem-nem) apontando sua opinião sobre este crescimento, por meio do rótulo encapsulador (esse problema). Esse tipo de retomada, realizado por meio de uma única expressão: “esse problema”, orienta o leitor a compreender a intenção comunicativa desse

aluno escritor de progredir seu texto identificando o “aumento da geração nem-nem” como algo negativo.

Outra função que essas pro-formas auxiliam nos textos pode ser identificada como o fenômeno de Recategorização. Como já mencionado a Recategorização se refere à retomada de um objeto do discurso, por meio de uma nova palavra que acrescente ao leitor informações que não foram apresentadas antes a este referente. Como exemplos, apresento os seguintes fragmentos dos textos dos alunos:

Além disso, alguns pais se sentem prejudicados de certa forma. Em muitos casos a criança, ao ver a propaganda de um determinado produto, com a música ou personagem que ela gosta, esse pequeno consumidor vai ser influenciado a querer adquirir o produto (texto #9).

A geração nem nem está cada vez mais maior no Brasil, mais não só no Brasil como em diversos outros países, uma caso que se torna completamente lamentável. Esses jovens que nem estudam e nem trabalham são os que mais sofrem por falta de oportunidade no mercado de trabalho (texto #16).

Nem-Nem são assim que eles são conhecidos a geração de jovens que nem trabalha e nem estuda. São jovens que pararam de estudar por diversos motivos que hoje em dia não conseguem trabalho ou um emprego de qualidade para suprir suas necessidades. O mercado de trabalho nos tempos de hoje esta cada vez mais avançado e não tem espaço para essa nova geração (texto #18).

Nos três exemplos apresentados, as retomadas por meio dos termos “esse pequeno consumidor”, “esses jovens que não estudam e nem trabalham” e “essa nova geração”, reativam no leitor os referentes anteriormente apresentados, atribuindo a esses referentes um grau informativo maior, os recategorizando por meio de outras propriedades, desse modo, garantindo a continuidade do texto e a progressão referencial.

Outro exemplo de Recategorização que pode ser apresentado trata-se da Recategorização por meio de hiperônimo:

Além disso, muitas meninas abandonaram a escola porque engravidam e não retornam, pois precisam cuidar de seu filho; os meninos muita das vezes são influenciados por certas amizades e acabam entrando no mundo das drogas e até mesmo se envolvendo com o crime e isso não é nada bom para esse jovem, muito menos para a sociedade. Essas pessoas passam quase imperceptíveis aos olhos do governo e da sociedade, com isso não recebem o apoio necessário para superarem esse problema.

Desse modo, o governo tem que oferecer mais oportunidades para esses jovens, promovendo cursos técnicos, auxiliando em projetos escolares, possibilitando ofertas de vagas de emprego ou de entrada

em uma faculdade, pois **essas pessoas** precisam de mais incentivo (texto #27).

Ao utilizar o hiperônimo “pessoas”, o aluno é capaz de retomar e reativar dois referentes de uma só vez (muitas meninas e os meninos), mas não apenas os referentes, como também as predicções que estes possuem. Na verdade o hiperônimo está reativando “meninas que abandonam os estudos por questão de gravidez” e “meninos com problemas de criminalidade e drogas”.

Em seguida, novamente a expressão “essas pessoas” acomoda-se a intenção comunicativa de continuar “falando” dos jovens que nem estudam e nem trabalham, orientando este leitor a perceber que fazem parte dessa categoria mais ampla (pessoas), termos mais específicos como “meninas grávidas”, “meninos com problemas com drogas e com criminalidade”, “jovens” e, no caso da forma como o referente vem sendo construído textualmente, “jovens que nem estudam e nem trabalham”.

Para finalizar os trechos que exemplificam o uso das pro-formas “esse(s) e essa(s)”, apresento os casos nos quais os alunos progridem seus textos por meio da Reiteração, ou seja a repetição lexical dos referentes anteriormente ativados:

Tic-Tac, Tic-Tac este é o som da **bomba relógio** que pode explodir a qualquer momento, **essa bomba** se chama geração nem-nem (texto #13)

Jovens estimados a viver a custa de seus pais, por não querem mais estudar ou trabalhar se perdem diariamente porque parâm no tempo, são a geração nem-nem. (...)
O abandono dos estudos precocemente faz com que **esses jovens** percam seus espaços no mercado de trabalho (texto #22)

Hoje em dia **o mercado de trabalho** esta cada vez mais competitivo o força o jovem a buscar uma qualificação que atenda a **esse mercado** (texto #24)

Diferente da ideia disseminada em grande parte das escolas e dos cursinhos pré-vestibulares, repetir lexicalmente, de acordo com o propósito comunicativo do escritor, não é um problema de pobreza vocabular, apesar de muitos dos próprios alunos identificam a repetição como algo que “empobreça” o texto.

Para justificar meu posicionamento de que a repetição contribui para a progressão textual, apresento os exemplos acima dos textos 13, 22 e 24, nos

quais as retomadas pelos mesmos vocábulos (anteriormente escritos) orientam o leitor para o tema em desenvolvimento, bem como favorecem a apresentação de uma nova declaração sobre referente em relevo.

Por meio desses exemplos, percebemos como as Reiteraões cumprem a função de “continuar lembrando ao leitor” o referente de quem/de que se está fazendo uma nova declaração. Destaco também, que foi possível identificar neste trabalho, que as retomadas por reiteraões lexicais geralmente ocorrem por meio do uso das pro-formas “esse(s), essa(s), desse(s), dessa”. Identifiquei, ainda, que há casos nos quais a repetição vocabular, além de não ser indicador de pobreza lexical, é necessária para que o sentido do enunciado possa ser construído. Posso apresentar como exemplo:

Mas antes elas fazendo aquilo que elas gosta e aproveitando a oportunidade que dão do que elas estarem na rua roubando, matando, fumando, falo isso porque hoje esse mundo é cheio de surpresas não só jovens que mata e fuma. Então devemos apoiar na publicidade infantil.

As crianças tem que ser feliz, viver no mundo onde a felicidade para eles se torna bom e se esse mundo é a novelas, filmes está tudo numa boa (texto #12)

Neste exemplo, a primeira vez o termo ‘esse mundo’ é mencionado, o escritor retoma exoforicamente (uma vez que não há antecedente no contexto) ao “mundo real” ao qual nós fazemos parte, ao mundo em que vivemos. O mesmo vocábulo é repetido mais adiante, porém termo “mundo” dessa vez é ativado como um novo referente que constitui um ambiente psicológico. A anáfora realizada logo em seguida por “esse mundo”, talvez não causaria o mesmo efeito de sentido, caso ocorresse por meio de outro termo como “As crianças tem que ser feliz, viver no mundo onde a felicidade para eles se torna bom e se ele / esse lugar / é a novelas, filmes está tudo numa boa”.

Outro excerto que também pode exemplificar casos desse tipo está no texto 24: “Hoje em dia o mercado de trabalho esta cada vez mais competitivo o força o jovem a buscar uma qualificação que atenda a esse mercado”. É provável que a intenção comunicativa do aluno escritor não fosse captada, caso o enunciado apresentasse outro tipo de retomada como: “Hoje em dia o mercado de trabalho esta cada vez mais competitivo o força o jovem a buscar uma qualificação que atenda a ele / -o” . Nesse caso específico, haveria

inclusive, dois candidatos a referente: “o mercado” e “o jovem”, ocasionando uma dúvida interpretação.

Por fim, chamo atenção ao enunciado do texto 22:

Jovens estimados a viver a custa de seus pais, por não querem mais estudar ou trabalhar se perdem diariamente porque parâm no tempo, são a geração nem-nem. (...)

O abandono dos estudos precocemente faz com que **esses jovens** percam seus espaços no mercado de trabalho (texto #22).

Podemos identificar nesta passagem que o pronome demonstrativo (pro-forma pronominal) “esses” acompanhado da forma nominal “jovens”, não apenas reitera, mas também encapsula toda uma predicação anterior, “delimitando” quais “jovens podem perder seus espaços” (os que compõem a geração nem-nem). Nesse caso este pronome está mais para “delimitativo” do que para demonstrativo.

Quadro 3: Análise das pro-formas “isso / disso” presentes nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, 2015

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Isso 23	praticar bullying, ofendendo, criticando, usando palavras fortes e grosseiras,	isso não é nada bom	Rotulação/Encapsulamento	3
	uma vez que colocamos certas informações na rede	a dimensão que isso irá tomar	Rotulação/Encapsulamento	3
	desiste do estudo por que engravida e sentem vergonha que a barriga começa a aparecer	isso leva a pessoa	Encapsulamento	6
	os pais devem conscientizar seus filhos	e com isso	Encapsulamento	9
	querer aqueles bonequinhos do desenho	isso não é tão importante	Rotulação/ Encapsulamento	10
	Hoje em dia tem câmeras por todo lado que se olha tanto em residências quanto em lanchonetes, comércios, postos de gasolina, transito entre outros	por um lado isso é bom	Rotulação/Encapsulamento	11
	as crianças que estão fazendo alguns comerciais, novelas, filmes são obrigados a fazer	estão fazendo isso	Encapsulamento	12
	Mas antes elas fazendo aquilo que elas gosta e aproveitando a oportunidade que dão do que elas estarem na rua roubando, matando, fumando	falo isso porque	Encapsulamento	12
	O melhor remédio para os problemas da geração nem-nem seria que empresários e centros educacionais se unissem para ajudar esses jovens, os profissionalizando em cursos e os encaminhando para empresas.	isso beneficiaria	Encapsulamento	13
	Já outros são motivados apenas pela “preguiça” em estar em uma sala de aula e aprender algo. Desperdiçando a chance que muitos não tiveram	por isso	Encapsulamento	14
tem aqueles que não vão a escola e nem procuram trabalho por não quererem mesmo,	sem perceber que isso	Encapsulamento	16	

talvez porque seus pais tem uma condição financeira boa de mais que eles não precisam ir			
muito dos jovens de hoje ainda depende de seus pais ou familiares, não tem se que a preocupação de colocar algo dentro da sua própria casa	isso deixa a deseja seu futuro	Encapsulamento	17
em outras palavras são ate memados, eles tem muitos preocupações	por isso	Encapsulamento	17
agente sem uma sabedoria hoje endias não somos nada	por isso	Encapsulamento	19
Os jovens sofrem por causa de emprego, de não ter uma boa formação! Esses acontecimentos não é só no Brasil e sim mundialmente	isso tudo	Encapsulamento	21
Tem casos que é diferente, a mãe e o pai quando é de classe baixa e os dois trabalham bastante muitas das vezes eles tiram os seus filhos da escola e poe eles para trabalhar brutalmente	isso vai gerando	Encapsulamento	21
filhos mais velhos cuidavam dos mas novos	com isso acabam perdendo	Encapsulamento	23
não querer ir para a escola e nem trabalhar	isso só vai prejudicar	Encapsulamento	25
acabam entrando no mundo das drogas e até mesmo se envolvendo com o crime	isso não é nada bom	Rotulação/ Encapsulamento	27
Essas pessoas passam quase imperceptíveis aos olhos do governo e da sociedade	com isso não recebem o apoio	Encapsulamento	27
o governo tem que oferecer mais oportunidades para esses jovens, promovendo cursos técnicos, auxiliando em projetos escolares, possibilitando ofertas de vagas de emprego ou de entrada em uma faculdade	é isso que o governo e a sociedade tem que dar	Encapsulamento	27
Ter uma formação ou especialização	isso é um desafio	Rotulação/ Encapsulamento	28
Sem incentivo, esses jovens acabam desviando seus caminhos e consequentemente, se envolvendo em coisas ilícitas	para que isso não aconteça	Encapsulamento	28

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Disso 8	Muitos especialistas da área infantil ao tratar o tema, discutem que as crianças ainda não estão preparadas para compreender a linguagem imposta pela publicidade. Há estudos que mostram que crianças com menos de 8 anos não tem a capacidade de entender a publicidade que são impostas a ela, e; que somente com 12 anos terão melhor compreensão	além disso	Encapsulamento	8
	No Brasil não é diferente, pois algumas empresas que comercializam produtos para crianças utilizam esse tipo de publicidade para divulgar seus produtos. Na maioria das vezes, o público infantil é um alvo muito fácil de se conquistar, pelo fato de conseguir influenciá-lo com algumas propagandas apelativas demais, com trilhas sonoras e bonecos animados	além disso	Encapsulamento	9
	os pais para terem mais tempo para tratarem de outras coisas, colocam seus filhos na frente da televisão para assistir um desenho animado e acabam não se dando conta que esta contribuindo para que os seus filhos se tornem um consumidor irresponsáveis no futuro,	além disso	Encapsulamento	10
	o governo deve investir em programas sociais que ajudem a essas pessoas	além disso	Encapsulamento	15
	tem os casos dos jovens que deixaram os estudos porque ficaram grávidas cedo de mais	por conta disso	Encapsulamento	16
	Muitos jovens abandonam seus estudos por causa do trabalho, gravidez, ajuda os pais em casa com irmãos pequenos, doenças.	apesar disso	Encapsulamento	24
	tem os jovens que não tem condições financeiras boas, tendo que trabalhar desde cedo	por conta disso	Encapsulamento	25
	Muitas são as razões pelas quais esses jovens param de estudar, uns precisam ajudar em casa, alguns por falta de oportunidades, outros não querem nada da vida, pelo menos não nessa fase, em que muitos só pensam em curtidão	além disso	Encapsulamento	27

Seguem exemplos do modo como os alunos utilizaram o pronome “isso”:

Muitas pessoas usam também as redes sociais para praticar bullying, ofendendo, criticando, usando palavras fortes e grosseiras, e **isso** não é nada bom, pois uma vez **que colocamos certas informações na rede**, não temos mais como voltar atrás; não sabemos a dimensão que **isso** irá tomar (TEXTO #3).

A privacidade do ser humano foi invadida completamente. Hoje em dia tem câmeras por todo lado que se olha tanto em residências quanto em lanchonetes, comércios, postos de gasolina, transito entre outros...

Por um lado **isso** é bom porque dará mais segurança ao comerciante e ao consumidor em casos de crimes e assaltos, por outro lado **o** é complicado pois nos sentimos vigiados o tempo todo (TEXTO #11).

(...) os meninos muita das vezes são influenciados por certas amizades e acabam entrando no mundo das drogas e até mesmo se envolvendo com o crime e **isso** não é nada bom para esse jovem, muito menos para a sociedade. **Essas pessoas passam quase imperceptíveis aos olhos do governo e da sociedade**, com **isso** não recebem o apoio necessário para superarem esse problema (TEXTO #27).

Nos três fragmentos selecionados acima, há algo em comum: o pronome “isso” foi utilizado para sumarizar todo um enunciado anterior, no qual, de forma anafórica, os alunos retomaram um argumento sem que para isso tivessem que repeti-lo.

Percebo que o aluno, assim como qualquer pessoa que se proponha a escrever um texto precisa focalizar a atenção do leitor em um determinado item específico no seu texto, para que assim possa apresentar declarações sobre esse item. O uso do “isso” possibilitou aos discentes a utilização dessa estratégia de focalização (nesse caso de todo um evento) para em seguida procederem a reativação de todo um contexto apresentado em seus textos, dirigindo a atenção do interlocutor, para em seguida atribuir ao segmento retomado, novas informações. Assim, por meio do uso deste pronome, os alunos estabeleceram um nexos coesivo entre uma predicação inteira que foi retomada pelo pronome.

Chamo especial atenção ao fragmento extraído do texto 11, no qual o aluno por meio do pronome “isso” reativa no interlocutor a ideia que “há câmeras por todos os lados”, para apresentar primeiramente, um argumento favorável a esse fato e logo em seguida, um argumento desfavorável a esse mesmo caso, o qualificando como “complicado”. Destaco que para o segundo argumento “por outro lado **o** é complicado pois nos sentimos vigiados o tempo

todo”, mesmo o pronome “isso” não estando lexicalizado, o aluno (realizando uma “elipse de um termo encapsulador”) foi capaz de manter em foco toda uma ideia, para orientar o interlocutor ao seu propósito comunicativo.

Seguindo a análise do uso das pronomes, também apresento como fortes elementos de encapsulamento, os termos “disso”:

Muitas são as razões pelas quais esses jovens param de estudar, uns precisam ajudar em casa, alguns por falta de oportunidades, outros não querem nada da vida, pelo menos não nessa fase mas jovem, em que muitos só pensam em curtidão e se não estudam não conseguiram um emprego e é nessa hora que irá bater o arrependimento e é importante que eles entendam que nunca é tarde para o estudo.

Além **disso**, muitas meninas abandonaram a escola porque engravidam e não retornam, pois precisam cuidar de seu filho (...) (TEXTO #27).

os pais para terem mais tempo para tratarem de outras coisas, colocam seus filhos na frente da televisão para assistir um desenho animado e acabam não se dando conta que está contribuindo para que os seus filhos se tornem um consumidor irresponsáveis no futuro, além **disso**, criam uma ilusão na mente dos pequeninos e levando a mirim a querer aqueles bonequinhos do desenho (TEXTO #10).

Algo que julgo importante relatar é o modo como o aluno no texto 10, progride seu texto com a sentença “os **pais** para terem mais tempo para tratarem de outras coisas, colocam seus filhos na frente da televisão para assistir um desenho animado (...), além disso, **criam** uma ilusão na mente dos pequeninos e levando a mirim a querer aqueles bonequinhos do desenho” .

Nesta passagem, o aluno informa o que os pais fazem para “ganhar tempo” e logo em seguida, apresenta uma nova declaração “criam uma ilusão (...)”, na qual mesmo a concordância verbal está vinculada a “pais”, porém, o leitor por meio de seu conhecimento de mundo, facilmente pode identificar que a predicação feita se remete a um elemento para fora do texto “representantes de alguma empresa de marketing ou de publicidade infantil”.

Vejamos agora a análise das pro-formas desse(s) e dessa(s)

Quadro 4: Análise das pro-formas “Desse(s) / Dessa(s) / Deste” presentes nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, 2015

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto	
Desse(s), Dessa(s) 20	sem antecedente no cotexto	dessa nova era	Retomada Exofórica	4	
	as redes sociais	desse sistema	Recategorização – catáfora	7	
	as empresas que proporcionam esse tipo de publicidade, buscam tanto obter lucro que esquecem que seu público alvo são apenas crianças e que dependendo da maneira que essa publicidade for passada a elas, poderá influenciá-las à prática do consumismo e, quando adultas poderão se tornar pessoas que só se importam em ter antes de ser.	desse modo		Encapsulamento – conclusão	8
	alguns pais se sentem prejudicados de certa forma. Em muitos casos a criança, ao ver a propaganda de um determinado produto, com a música ou personagem que ela gosta, esse pequeno consumidor vai ser influenciado a querer adquirir o produto.	dessa forma		Encapsulamento – conclusão	9
	Pode se dizer que em maioria do lares família tem em excesso de contribuinte para este fato, como: os pais para terem mais tempo para tratarem de outras coisas, colocam seus filhos na frente da televisão para assistir um desenho animado e acabam não se dando conta que esta contribuindo para que os seus filhos se tornem um consumidor irresponsáveis no futuro, além disso, criam uma ilusão na mente dos pequeninos e levando a mirim a querer aqueles bonequinhos do desenho, que são só projetados para segurar elas na frente da televisão.	dessa forma		Encapsulamento – conclusão	10
	geração nem-nem	dessas pessoas		anáfora indireta	13
	Geração “nem nem”: uma geração de jovens e adolescentes que nem estudam e nem trabalham	dessa geração		Reiteração	15
	jovens que nem estudam e nem trabalham	desses jovens		Reiteração	16
	dos jovens sem ocupação de trabalho e estudos	desse jovens que não estuda e nem		Reiteração	19

		trabalha		
	Os jovens de hoje	muitos desses adolescentes	Recategorização	20
	Hoje em dia o mercado de trabalho esta cada vez mais competitivo	apesar desse quadro	Rotulação/Encapsulamento	24
	Esses jovens que nem estudam e nem trabalham são conhecidos assim, como a geração nem-nem	no meio desses jovens	Reiteração/Encapsulamento	25
	os jovens	a realidade de vida desses jovens	Reiteração	26
	os jovens	alguns desses jovens	Reiteração	26
	muitas meninas abandonaram a escola porque engravidam e não retornam, pois precisam cuidar de seu filho; os meninos muita das vezes são influenciados por certas amizades e acabam entrando no mundo das drogas e até mesmo se envolvendo com o crime e isso não é nada bom para esse jovem, muito menos para a sociedade. Essas pessoas passam quase imperceptíveis aos olhos do governo e da sociedade, com isso não recebem o apoio necessário para superarem esse problema.	desse modo	Encapsulamento – conclusão	27
	esses jovens	na vida desses jovens	Reiteração	27
	no caso das mulheres, a gravidez precoce, ou tiveram que cuidar dos irmão mas novos, para que os pais pudessem trabalhar. Já os homens, de ir mas cedo em busca de trabalho para ajudar a família com as contas de casa.	alguns desses motivos	Rotulação/Encapsulamento – catáfora	28
	Mas para essa geração isso é um desafio, já que estes pararam de estudar por necessidades pessoais	a consequência desse abandono	Rotulação/Encapsulamento	28
	Sem incentivo, esses jovens acabam desviando seus caminhos e conseqüentemente, se envolvendo em coisas ilícitas	dessa forma	Encapsulamento - conclusão	28
	incentivo	um desses incentivos	Reiteração	28

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Deste 1	sem antecedente no cotexto	deste século	Retomada exofórica	4

De modo geral, essas pro-formas operaram nos textos analisados as funções de Encapsulamento, Rotulações e de Reiteração. Todavia, destaco que em cinco dos quinze textos nos quais essas pro-formas foram identificadas, ocorreu o que aqui chamei de “Encapsulamento – conclusão”. De certos modo nesses casos os alunos entenderam que as expressões “dessa forma e desse modo” como termos cristalizados que servem para concluir textos.

Como exemplos, apresento:

Desse modo, é preciso preparar desde cedo os pequenos, dando mais informações, que podem ser feitas nas escolas, TV, jornais, internet, já que estes meios de comunicação tem influência muito grande na sociedade. E assim, no futuro, essas crianças se tornaram consumidores conscientes e responsáveis (texto #8).

Dessa forma, é importante que os pais conscientizem seus filhos de forma que eles possam entender que isso não é tão importante pra si próprio e também deseja-se uma regulamentação na publicidade infantil para que esse caso seja mais controlados (texto #10).

Outro exemplo do uso desse pronome que julgo importante está texto

13:

Tic-Tac, Tic-Tac este é o som da bomba relógio que pode explodir a qualquer momento, essa bomba se chama **geração nem-nem**, algumas vezes são chamados por certas pessoas da sociedade de vagabundos por não estudar e nem trabalhar. Mas qual o porquê **dessas pessoas** não estarem em uma sala de aula na busca de conhecimento e formação educacional ou em um emprego tentando uma qualidade de vida melhor?

Neste exemplo identifico a utilização de uma anáfora indireta, o seja, a estratégia de ativação de um referente (dessas pessoas) sem antecedente ou subsequente explícito no cotexto, mas relacionado ao “referente principal” (geração nem-nem). É provável que o aluno escritor, nesse caso, tenha lançado mão desse referente (dessas pessoas) acreditando que o leitor do texto compartilhe do seguinte conhecimento: “a geração nem-nem é composta por jovens, logo, pessoas”.

Essa referenciação implícita se acomoda à intenção do aluno em apresentar uma declaração nova sobre o referente (geração nem-nem). O que ocorre é que o novo referente (pessoas) por estar ancorado cognitivamente ao referente principal, surge como se já fosse conhecido.

Algo que também apresento sobre esse mesmo exemplo, é o fato de como a repetição lexical, nesse caso específico, poderia conduzir o leitor a reconstruir um sentido não intencionado pelo escritor, vejamos:

(...) essa bomba se chama **geração nem-nem**, algumas vezes são chamados por **certas pessoas** da sociedade de vagabundos por não **estudar** e nem **trabalhar**. Mas qual o porquê **dessas pessoas** não estarem em uma **sala de aula** na busca de conhecimento e formação educacional ou em um **emprego** (...)

O termo reiterado “dessas pessoas”, possui dois candidatos como antecedentes: *geração nem-nem* (como candidato implícito – anáfora indireta) e *certas pessoas* (como candidato explícito – anáfora direta). Apesar da expressão nominal “certas pessoas” estar expressa no cotexto, a ambiguidade pode ser desfeita caso o leitor considere a predicação feita: “são chamados (...) de vagabundos por não estudar e nem trabalhar (...)”, no qual esse leitor pode, por meio do investimento de cálculo mental, associar os termos, “estudar” com “sala de aula” e “trabalhar” com “emprego”, identificando desse modo, o sujeito que nem estuda e nem trabalha como pertencente à *geração nem-nem* e não, às pessoas da sociedade que apresentam juízos de valor a essa *geração*.

Essa associação das palavras funciona como um recurso coesivo do texto, uma vez que estabelece conexões entre as partes do texto, por meio da aproximação semântica entre os vocábulos,

Por fim, também identifico que ambiguidade poderia ser facilmente desfeita, caso o leitor já compartilhasse o conhecimento de que a *geração nem-nem* é formada por pessoas que não estudam e não trabalham. Sendo assim, o conhecimento enciclopédico seria o maior responsável pelo estabelecimento da coerência deste exemplo.

3.2.2 USO DOS PRO-FORMAS PRONOMINAIS (POSSESSIVOS)

A forma de valor pronominal que teve a segunda maior presença foi as pro-formas com determinante possessivo: 62 casos e ocorrência em 24 textos. Entre os pronomes possessivos, o mais utilizado pelos alunos foi o pronome “**Seu(s)**”, com (37) casos e ocorrência em 18 textos. Os alunos também utilizaram em suas produções as seguintes pro-formas: **Sua(s)** (17) casos com ocorrência em 12 textos, **Nosso(s)** (4) casos com ocorrência em 4 textos, e, **Nossa** (4), presentes em 4 textos.

Seguem abaixo quadros demonstrativos do modo como os alunos utilizaram em seus textos as pro-formas aqui estudadas:

Quadro 5: Análise das pro-formas “Seu(s) / Sua(s) / Nosso(s) / Nossa” presentes nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, 2015

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Seu(s) 37	as pessoas	seus atos	Anáfora correferencial	3
	as redes virtuais	seu acesso livre	Anáfora indireta	4
	a internet	seu desenvolvimento administrativo	Anáfora correferencial	5
	as redes	seus benefícios	Anáfora correferencial	7
	as empresas	seu público alvo	Anáfora correferencial	8
	algumas empresas	seus produtos	Anáfora correferencial	9
	os pais	seus filhos	Anáfora indireta	9
	os pais	seus filhos	Anáfora indireta	10
	os pais	seus filhos	Anáfora indireta	10
	os pais	seus filhos	Anáfora indireta	10
	esse jovens e adolescentes	seus objetivos	Anáfora correferencial	15
	esse jovens e adolescentes	seus familiares	Anáfora indireta	15
	as filhas	seus irmãos	Anáfora indireta	16
	desses jovens	seus pais	Anáfora indireta	16
	jovens	seus maiores sonhos	Anáfora correferencial	17
	a maioria dos jovens de todo mundo	seu futuro	Anáfora correferencial	17
	a maioria dos jovens de todo mundo	seu plano e sonhos	Anáfora correferencial	17
	a maioria dos jovens de todo mundo	seu foco e objetivo	Anáfora correferencial	17
	muito dos jovens	seus pais ou familiares	Anáfora indireta	17
	muito dos jovens	seu futuro	Anáfora correferencial	17
	Eles (muito dos jovens)	seu futuro	Anáfora correferencial	17
	jovens	seus problemas	Anáfora correferencial	18
	as mulheres	seus sonhos	Anáfora correferencial	19
	gente	seu futuro	Anáfora correferencial	20
	a mãe e o pai	seus filhos	Anáfora indireta	21
	jovens	seus pais	Anáfora indireta	22
	esses jovens	seus espaços no mercado de trabalho	Anáfora correferencial	22
	pais e mães	seus filhos mais velhos	Anáfora indireta	23
muitos jovens	seus estudo	Anáfora correferencial	24	

	muitos jovens	seus estudo	Anáfora correferencial	24
	os jovens	seus estudo	Anáfora correferencial	24
	os jovens	seus estudo	Anáfora correferencial	24
	os jovens	seus irmãos	Anáfora indireta	25
	aqueles jovens	seus pais	Anáfora indireta	25
	Eles (geração nem-nem – alguns desses jovens)	seu currículo	Anáfora correferencial	26
	meninas (que engravidaram)	seu filho	Anáfora indireta	27
	esses jovens	seus caminhos	Anáfora correferencial	28

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Sua(s) 17	as pessoas	sua imagem	Anáfora correferencial	4
	outras pessoas	sua imagem	Anáfora correferencial	4
	muitos jovens	sua mãe	Anáfora indireta	6
	algumas crianças	sua vida	Anáfora correferencial	12
	cada uma (crianças)	sua vida	Anáfora correferencial	12
	os jovens	suas famílias	Anáfora indireta	13
	as filhas	suas mães	Anáfora indireta	16
	muitos dos jovens de hoje	sua própria casa	Anáfora correferencial	17
	jovens	suas necessidades	Anáfora correferencial	18
	Eles (jovens que pararam de estudar)	suas famílias	Anáfora indireta	18
	jovem	sua vida estudantil	Anáfora correferencial	21
	as pessoas	sua vida	Anáfora correferencial	21
	jovens	sua escolas	Anáfora correferencial	22
	juventude	suas família	Anáfora indireta	22
	juventude	suas escolas	Anáfora correferencial	22
	pais e mães	sua família	Anáfora indireta	23
	os jovens	suas mães	Anáfora indireta	25
governo	sua vez	Anáfora correferencial	28	

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Nosso(s) 4	sem antecedente no cotexto	nosso controle	Retomada exofórica –aproximação do enunciador com o interlocutor	4
	sem antecedente no cotexto	nossos conhecimento	Retomada exofórica –aproximação do enunciador com o interlocutor	11
	sem antecedente no cotexto	nosso cotidiano	Retomada exofórica –aproximação do enunciador com o interlocutor	17
	sem antecedente no cotexto	escrever nossos passos	Retomada exofórica –aproximação do enunciador com o interlocutor	17

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Nossa 4	sem antecedente no cotexto	só em nosso país	Retomada exofórica –aproximação do enunciador com o interlocutor	27
	sem antecedente no cotexto	nossa vida social	Retomada exofórica –aproximação do enunciador com o interlocutor	3
	sem antecedente no cotexto	muitos jovens de nossa sociedade	Retomada exofórica –aproximação do enunciador com o interlocutor	7
	sem antecedente no cotexto	em nossa sociedade	Retomada exofórica –aproximação do enunciador com o interlocutor	15

Vejam os alguns exemplos desses usos:

No Brasil não é diferente, pois **algumas empresas** que comercializam produtos para crianças utilizam esse tipo de publicidade para divulgar **seus produtos** (TEXTO #9)

Algumas crianças de hoje sonham com algo melhor para **sua vida**, uns sonham em ser atriz, modelo, cantores e etc... (TEXTO #12)

Atualmente muito se discute sobre jovens que nem estudam e nem trabalham, os chamados geração nem nem e esse fato não é um problema que ocorre só em **nosso país**, mas também vem ocorrendo no mundo inteiro, até mesmo nos países mais ricos e desenvolvidos (TEXTO #27).

Nos três fragmentos acima percebemos o modo como os pronomes possessivos promovem as ligações e a continuidade do texto, possibilitando aos discentes operarem novas declarações aos referentes anteriormente apresentados. Tanto no texto 9, como no texto 12, as retomadas textuais se dão de forma correferencial, ou seja, aquelas em que se retoma o mesmo referente. No fragmento do texto 9, verifico que o pronome “seus” remete-se ao referente “empresas”. A sequência nominal após o pronome (produtos) é facilmente identificada como pertencente a empresas por dois motivos. Primeiro porque o próprio texto nos oferece essa informação anteriormente e em segundo lugar, porque mesmo com a possibilidade de dúvida, uma vez que, formalmente, o pronome “seus” poderia retomar tanto “empresas” como “crianças”; a desambiguação ocorre quando consideramos a associação entre o vocábulo “empresas” e o vocábulo “produto”.

No segundo trecho, no texto 12, “sua vida” retoma “algumas crianças”. Merece atenção o fato de mesmo não havendo a concordância proposta pela gramática normativa, a remissão realizada assegurou a continuidade semântica do texto, sendo facilmente possível atribuir ao referente “crianças” o termo “vida”.

É provável que o aluno, por entender que o ser humano (crianças) possua apenas “uma vida” tenha associado essa questão existencial no momento em que escrevia seu texto, não optando assim por pluralizar o pronome e o vocábulo “vida”, ou seja a conveniência de não operar por meio do procedimento morfológico de acrescentar o “s” à vida, pode ter representado bem do que um “erro” de concordância, ela pode ter representado uma opção

do discente em evitar os prováveis deslizamentos ou expansões nos efeitos de sentido que poderiam ser produzidos caso o texto fosse escrito com “suas vidas”.

No terceiro fragmento, no texto 27, o pronome “nosso” não se refere a nenhum termo expresso no texto, se tratando então de uma “retomada” a uma situação extralinguística, assim, a recuperação do sentido é possível devido o objeto do discurso (Brasil) ser supostamente acessível e compartilhado pelos interlocutores. Chamo atenção ao fato de que todas as “retomadas” utilizadas pelos alunos por meio do pronome “nosso(s) / nossa” se deram de forma exofórica, isto é, não havia um antecedente ou subsequente no cotexto. Identifico que os alunos utilizavam esse recurso, quando sua intenção era se aproximar do interlocutor para promover a interação e não, necessariamente para indicar posse.

Podemos analisar, ainda, mesmo não estando escrito no texto, que uma das prováveis crenças que o aluno possui sobre o “nosso país” é que Brasil não é um país rico e nem desenvolvido. Ainda sobre esse fragmento, identifico que o aluno operou por meio do fenômeno “encapsulamento”, ao rotular por meio do termo “esse fato” o enunciado “jovens que nem estudam e nem trabalham”. Identifico, ainda, que por meio da “recategorização”, ao utilizar o vocábulo “problema”, o discente atribuiu uma impressão sua sobre o “fato” bem como disponibilizou um valor informativo maior à situação de “não estudar e não trabalhar”. Essa substituição/recategorização proporciona ao leitor um efeito informativo maior do que apenas o uso dos pronomes.

Por meio do estudo do uso das pro-formas “seu(s) / sua(s)” observei como são comuns nos textos dos alunos a utilização das anáforas indiretas. Nesse sentido, seguem alguns trechos que exemplificam esse fenômeno:

os pais para terem mais tempo para tratarem de outras coisas, colocam seus filhos na frente da televisão para assistir um desenho animado (texto #10)

Tem casos também que as filhas largam os estudos para cuidar de seus irmãos enquanto suas mães vão trabalhar para sustentar a família (texto #16).

É possível identificar que os termos (filhos, irmãos e mães) são referentes novos, porém são apresentados como se já tivessem sido expostos. Isso ocorre porque esses termos estão ancorados cognitivamente nas

expressões nominais antecedentes (seus filhos – pais / seus irmãos, suas mães – filhas). A relação entre esses novos referentes ativados e os “vocábulos ancora” pode ser reconstruída por inferência, a partir do cotexto. Ela desempenha um papel extremamente importante na construção da coerência.

Nesses exemplos, especificamente, o leitor é convidado a mobilizar seus conhecimentos armazenados em sua memória para entender que, culturalmente, “pais” têm “filhos”, assim como “irmãs” têm “irmãos e mães”. Ou seja, conhecimento sociocognitivo sobre o modelo mental da “estrutura familiar” possibilita o interlocutor realizar e estabelecer relações necessárias à compreensão do texto.

3.2.3 USO DAS PRO – FORMAS (PRONOMES PESSOAIS)

Os pronomes pessoais tiveram a terceira maior frequência nos textos dos alunos. Dessas formas de valor pronominal foram identificados 36 casos distribuídos entre 16 textos. A forma pronominal que mais se destacou foi o pronome “**Ele(s)**”, com (22) casos e ocorrência em 11 textos, seguidos dos pronomes: **Ela(s)** (14) casos com ocorrência em 7 textos. Para mais bem entender como os alunos utilizaram essas pro-formas, apresento abaixo, “quadro 5”, contendo as especificações de seus usos.

Quadro 6: Análise das pro-formas “Ele(s) / Ela(s)” presentes nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, 2015

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Ele(s) 22	muitos jovens	eles tomam essa iniciativa	Pro-forma correferencial	6
	ajudar sua mãe em casa por ser incapaz de trabalhar ou devido a questão financeira.	por dois grandes motivos que são eles	Pro-forma correferencial – catáfora	6
	80% dos jovens	aí eles pensão em trabalho	Pro-forma correferencial	6
	filhos	de forma que eles possam entender	Pro-forma correferencial	10
	as crianças	para eles se torna bom	Pro-forma correferencial	12
	esses jovens que nem estudam e nem trabalham	sempre que eles vão em determinado local	Pro-forma correferencial	16
	esses jovens que nem estudam e nem trabalham	eles não conseguem	Pro-forma correferencial	16
	esses jovens que nem estudam e nem trabalham	eles não conseguem	Pro-forma correferencial	16
	aqueles (jovens) que não vão a escola nem procuram trabalho	eles não precisam ir	Pro-forma correferencial	16
	aqueles (jovens) que não vão a escola nem procuram trabalho	vai prejudicar muito eles no futuro	Pro-forma correferencial	16
	muito dos jovens de hoje	eles tem muitos preocupações	Pro-forma correferencial	17
	muito dos jovens de hoje	eles com essas ações	Pro-forma correferencial	17
	a geração de jovens que nem trabalha e nem estuda	Nem-Nem são assim que eles são conhecidos	Pro-forma correferencial – catáfora	18
	jovens	uma vida confortável para eles	Pro-forma correferencial	18
	a mãe e o pai	eles tiram os seus filhos da escola	Pro-forma correferencial	21
	filhos	poe eles para trabalhar	Pro-forma correferencial	21
	aquele jovem	apesar que ele deveria estar na escola	Pro-forma correferencial	21
	sem identificação de antecedente ou subsequente	hoje ele esta mas próximo anos	Pro-forma correferencial	23
	jovens que nem estudam e nem trabalham	eles são os que mais sofrem	Pro-forma correferencial	25
	alguns desses jovens	para eles se torna um constrangimento	Pro-forma correferencial	26
	esses jovens	é importante que eles entendam	Pro-forma correferencial	27
	essas pessoas	tem que dar a eles	Pro-forma correferencial	27

Pro-Forma Pronominal	Referentes / expressões retomados(as) no texto	Expressão	Fenômeno/Função	Texto
Ela(s) 14	postar algo nas redes sociais	ela pode ser prejudicial	Encapsulamento	5
	crianças com menos de 8 anos	são impostas a ela	Pro-forma correferencial	8
	crianças	for passada a elas	Pro-forma correferencial	8
	criança	personagem que ela gosta	Pro-forma correferencial	9
	pequeninos	para segurar elas	Pro-forma correferencial	10
	algumas pessoas	porque elas pensam	Pro-forma correferencial	12
	as crianças	para elas saber	Pro-forma correferencial	12
	as crianças	diversão para elas	Pro-forma correferencial	12
	as crianças	mas antes elas fazendo	Pro-forma correferencial	12
	as crianças	elas gosta	Pro-forma correferencial	12
	as crianças	do que elas estarem na rua	Pro-forma correferencial	12
	as crianças	do que elas estarem em lugares	Pro-forma correferencial	12
	as mulheres	porque elas vão em frente	Pro-forma correferencial	19
	a vida	acaba perdendo ela	Pro-forma correferencial	28

Vejam essas pro-formas, nos textos dos alunos:

Há estudos que mostram que **crianças** com menos de 8 anos não tem a capacidade de entender a publicidade que são impostas a **ela**, e; que somente com 12 anos **ó terão** melhor compreensão (texto #8).

Esses jovens que nem estudam e nem trabalham são conhecidos assim, como a geração nem-nem, **eles** são os que mais sofrem por falta de oportunidade no mercado de trabalho, por **ó** não terem o conhecimento necessário para se encachar em alguma empresa porque sempre que **eles** vão em determinado local para pedir emprego **eles** não conseguem, porque o proprietário da empresa sempre pedir uma formação e nesse caso **ele** não conseguem pois **ó** deixaram os estudo e **ó** não concluíram nem uma formação (texto #25).

Muitos jovens hoje em dia deixam de estudar por um grande problema em casa. **Eles** tomam essa iniciativa por dois grandes motivos, que são **eles**: por **ajudar sua mãe** em casa ou **devido a questão financeira** (texto# 6).

De acordo com Charolles (1997) a utilização de um pronome possibilita a repetição de um sintagma ou de uma frase inteira, nos casos específicos expressos no primeiro e segundo exemplo (textos 8 e 25), essa repetição ocorreu de forma anafórica, no qual as pro-formas retomaram os referentes já mencionados, (de frente para trás). Na primeira frase, (texto #8) o referente “crianças” foi retomado correferencialmente, pelo pronome “ela” bem como pelo pronome “elas” elidido em “**ó terão**”. Apesar do pronome “ela” não apresentar a mesma concordância no plural de “crianças”, por meio da inferência, o leitor conseguiu identificar a quem se correlaciona o pronome, mesmo esta frase apresentando uma construção que não atenda às normas prescritas pela gramática normativa.

A meu ver aluno escritor deve ter em mente que realizar retomadas anafóricas por meio de pronomes, sem a concordância abonada pela gramática normativa, pode em muitos casos, conduzir o leitor a terrenos de ambiguidades referenciais, gerando nesse leitor incertezas que, em alguns casos são neutralizadas contextualmente, já em outros, criam um vazio interpretativo.

Novamente chamo a atenção para o fato que a construção do sentido é realizada por meio de conhecimentos que vão além do que está expresso na superfície textual, isso pode ser percebido no uso do termo “crianças”. Ao utilizar esse vocábulo o aluno escritor generaliza e, de certo modo sumariza em uma única palavra, crianças do sexo, masculino e feminino. Ao repeti-lo, por meio do pronome “ela”, não faz referencia a apenas “uma criança, do sexo

feminino”, mas à categoria “crianças”. E essa intenção comunicativa, também é percebida pelo leitor, que facilmente, por meio da inferência atribui “ela” à “crianças”.

Seguindo o estudo, analiso que, tanto a primeira frase (“crianças com menos de 8 anos não tem a capacidade de entender a publicidade que são impostas a ela”) quanto o enunciado do texto #25: “sempre que **eles** vão em determinado local para pedir emprego **eles** não conseguem, porque o proprietário da empresa sempre pedir uma formação e nesse caso **ele** não conseguem pois **Ø** deixaram os estudo e **Ø** não concluíram nem uma formação”, podem ser consideradas como exemplos de textos cuja ambiguidade foi desfeita contextualmente.

No caso específico do texto #25, a pro-forma “eles” estava realizando a repetição de “jovens que nem estudam e nem trabalham”, porém, em certo ponto no texto, o aluno utilizou o pronome “ele” para se referir a “jovens que nem estudam e nem trabalham”. Essa mudança habilitou o referente “proprietário” como candidato à correferenciação de “ele”, por este último (proprietário) possuir mesmo gênero e número de “ele”.

A ambiguidade é desconstruída, contextualmente, ao se presumir que o proprietário não irá solicitar comprovação de formação a si mesmo, mas dos jovens que a ele buscam para pedir emprego. Percebo que o discente ao escrever essa frase, mantinha em sua mente que seu “referente principal – os jovens” estava no plural, uma vez que mesmo escrevendo “ele” para realizar a remissão anafórica de “jovens”, continua progredindo seu texto com elipses de pronomes de terceira pessoa: “**Ø** deixaram os estudo e **Ø** não concluíram nem uma formação”.

Seguindo o estudo desses pronomes, apresento um exemplo de como o uso da pro-forma, pode resultar em um vazio interpretativo, expresso no texto #23:

A vida dos jovens sem estudo

Direitos humanos, antigamente a população por esse fato e hoje **ele** esta mas próximo anos. Cada tempo que passa a tendência e sempre melhorar, atualização acontesem lei são vigoradas.

Hoje jovens lutadores sem medo que pensam em ter um futuro bom estão certos, parabéns por ter vontade.

Rapidamente identifico esse texto como incoerente, e uma das razões dessa incoerência deve-se ao fato de não ser possível realizar relação entre os elementos expressos no cotexto, não havendo continuidade e progressão temática. Não conseguimos responder às perguntas “quem é ‘ele’?”, “que ‘fato’ é esse?”, “o que está mais próximo?”. No caso particular do fenômeno aqui estudado (ele), não conseguimos associar “ele”, a direitos humanos, ou a outro termo apresentado textualmente, não sendo possível, assim, identificar o termo a quem ele faz repetição, o que acaba não tornando claro no texto “o que está mais próximo”. Esse vazio interpretativo, deixado pelo aluno não permite o interlocutor perceber o propósito comunicativo do escritor, uma vez que a progressão aguardada para o desenvolvimento do tema necessita estar articulada: uma frase com a outra, um parágrafo com o outro. O resultado dessa articulação é conexão e integração de diversas partes em uma unidade textual.

No último texto analisado:

Muitos jovens hoje em dia deixam de estudar por um grande problema em casa. Eles tomam essa iniciativa por dois grandes motivos, que são eles: por ajudar sua mãe em casa ou devido a questão financeira (texto# 6).

Observo que na primeira repetição, o aluno retoma anaforicamente, o referente “muitos jovens” por meio da pro-forma “eles”. Essa substituição possibilita ao leitor manter-se focado no referente, enquanto uma nova predicação / informação foi dada. Em seguida, o aluno lança mão de uma referenciação catafórica, no qual a pro-forma (eles) é utilizada antes da expressão correferida (ajudar sua mãe; devido à questão financeira). Geralmente, as catáforas são raras nesse gênero textual. Nesse caso específico, o uso da catáfora, possibilitou o aluno expor seu propósito comunicativo, de forma clara e objetiva: “apresentar os motivos pelos quais jovens interrompem seus estudos”.

Aproveito para destacar que mesmo o aluno não especificando “que situação financeira” obriga o jovem a “parar de estudar”, o leitor consegue, por meio das informações apresentadas no cotexto e por meio do conhecimento de mundo detido por esse leitor, recuperar a intenção do aluno escritor que se trata de uma situação financeira frágil, por meio das “pistas” deixadas pelo

aluno: “grande problema em casa”, “ajudar sua mãe”. Destaco, ainda, o “deslizamento” de sentido que o aluno atribuiu ao vocábulo “casa”. Nesse texto, esse termo supera o sentido de “espaço físico” podendo também ser entendido como “família”.

Merece atenção, também, o modo como o aluno utilizou rotulações para realizar sua progressão textual, primeiro por meio do vocábulo **iniciativa**, que retoma/encapsula “deixam de estudar por um grande problema em casa”, e; **motivos**, que remete-se, cataforicamente, a “ajudar sua mãe em casa” e “devido a questão financeira”. Por meio desse processo de rotulação, o discente foi capaz de retomar predicções inteiras, reativando-as ao leitor por meio de um único vocábulo (iniciativa / motivos).

Antes de encerrar minhas análises sobre o uso dos pronomes pessoais, chamo atenção à frase inicial do texto #18: “Nem-Nem são assim que **eles** são conhecidos, **a geração de jovens que nem trabalha e nem estuda**”. Nesse caso específico ocorreu o que eu preferi chamar de “catáfora indireta”, no qual o aluno ao produzir seu texto, provavelmente conservou em sua mente “os participantes (os jovens) da expressão “reativada” (a geração de jovens) para poder realizar a catáfora, por conta disso, todas as demais concordâncias acomodaram-se a “eles / jovens”. Isso não alterou o sentido da frase, que caso estivesse seguido a prescrição da norma, o enunciado estaria assim escrito: “Nem-Nem **é** assim que **ela é conhecida**, a geração de jovens que nem trabalha e nem estuda”.

Como ultimo exemplo de análise das pro-formas “ele(s) / ela(s)” apresento o trecho expresso no texto 5:

É importante ressaltar que é necessário que os usuários tenham grande responsabilidades ao publicar, **postar algo nas redes sociais** poderá se ser boa e o mesmo tempo **ela** pode ser prejudicial denegrindo a imagem de qualquer pessoa (texto #5)

É interessante perceber que o aluno utilizou a pro-forma “ela”. Por meio desse pronome, o discente fez a retomada de um enunciado inteiro, assim, ao invés de correferenciar determinado referente, o pronome em relevo assumiu a função de encapsulamento, ao compactar a frase “postar algo nas redes sociais”.

Aproveito esse texto, para novamente demonstrar como as escolhas das palavras presentes no texto assumem importante papel para orientar o leitor no

processo de construção da coerência. Nesse texto específico, destaco que vocábulos como: “usuários, publicar, postar, redes sociais” mantêm relação com um tema maior que pode ser identificado como “uso da internet”.

Finalizo minha análise do uso desses pronomes, esclarecendo que, de modo geral, qualquer expressão nominal pode ser retomada por um pronome, assim durante a progressão textual, qualquer elemento linguístico pode ser candidato a ser repetido em um texto por meio das pro-formas. Porém, gramaticalmente, existem restrições para o uso de retomadas por meio dos pronomes, como: concordância de gênero e concordância de número (o gato – ele; os líderes – eles; a esposa – ela; as células – elas). Assim, utilizar pronomes “de qualquer forma” pode promover imprecisões referenciais, quebra da continuidade referencial ou como já mencionado, ambiguidades.

3.3 USOS DAS ELÍPSES

A Elipse esteve presente em vinte oito, dos trinta textos analisados, com um total de noventa e sete ocorrências distribuídas da seguinte maneira: quarenta e dois casos para: “supressão de nós” e cinquenta e cinco casos para: “retomada por elipse”.

Ø ELIPSE	97
Ø supressão de “nós”	42
Ø retomadas por elipse	55

Decidi separar os tipos de ocorrências entre supressão e retomadas, para que não ficasse caracterizado que todos os casos de elipses aqui analisados se tratavam unicamente de “remissões”. Como já explicado, a elipse se trata de um mecanismo coesivo, no qual não é lexicalizado no texto uma expressão facilmente recuperável. Esse apagamento cumpre um papel importante de compactar e tornar o texto menos “cansativo”. Vejamos os exemplos, primeiramente para os casos “supressão de nós”.

Como disse mais acima, a tecnologia avançou rapidamente, que muitas pessoas deixam de socializar, para viver no mundo virtual, quando **Ø entramos** no shopping, por exemplo, **Ø vemos** varias pessoas nas redes sociais através de celular, quando poderiam estar conversando com amigo que estar do lado. Portanto, **Ø devemos** ter cuidado no que **Ø publicamos**, e como **Ø usamos** as redes sociais (texto #1).

No entanto se deve ter muita cautela ao fazer compras pela internet, porque **Ø não sabemos** com quem **Ø estamos** lhe dando por traz de uma tela de computador (texto #11).

Mediante a tudo essa crise que **Ø passamos** e difícil acreditar mais ainda **Ø temos** que jovens em todo mundo que não querem construir como todos dizem um futuro promissor e de exelencia (...), pois na realidade do nosso cotidiano a maioria dos jovens de todo mundo so querem saber de festa, farra (texto #17).

Em todos os casos de elipse (de nós) acima (textos #1, #11 e #17) posso identificar uma estratégia dos escritores em se fazerem incluir entre leitores no assunto desenvolvido, uma estratégia que demonstra a intenção do escritor em aproximar-se do interlocutor, o que favorece a interação.

Ao estudar esse fenômeno (uso das elipses), o que mais chamou minha atenção foi a numerosa frequência das elipses de “nós” nos casos nos quais não houveram retomadas de termos expressos no cotexto. Para mais bem esclarecer, o pronome “nós” não foi lexicalizado em nenhum dos vinte e oito textos analisados, como se ele não fizesse parte do repertório léxico dos alunos, (mas ele faz, é claro). Nas situações nas quais eram possíveis o uso desse pronome (nós), os alunos “preferiam” a elipse.

Talvez os alunos, utilizaram a elipse com bastante frequência por: primeiro, por ser dispensável no texto o uso do pronome “nós”, uma vez que a desinência verbal indica e localiza a pessoa do discurso. Segundo, pela possibilidade do uso da elipse de nós ser entendida, por parte dos alunos, como uma forma cristalizada e talvez, até mais adequada ao gênero textual utilizado. Terceiro, pela possibilidade dos alunos terem tido acesso a textos que utilizassem essa forma (elipse de nós) com maior frequência.

Vejamos agora, exemplos de textos com uso de elipses com retomadas:

Mas muitas das vezes **algumas pessoas** não estão sabendo usar as redes sociais, não diferenciando o publico do provado, muitas das vezes **essas pessoas** sem mesmo perceberem, estão denegrindo a própria imagem e de **outras pessoas** que sabem usar saudavelmente, por exemplo, **Ø usam** para fazer novos amigos, publicar coisas interessantes, coisas que valorizam a si próprio, e aos outros, **Ø**

usam para levar uma palavra amiga para as pessoas que necessitam (texto #1).

A rede social é algo muito sério onde: postamos e compartilhamos fotos e vídeos. Na rede social fotos e vídeos ficam disposto pra todo mundo ver e nem sempre é compartilhar as coisas, porque surgiu muitos comentarios e fofocas. Ø É também um meio muito importante de comunicar com os amigos e familiares. (texto #2).

Mais também tem os casos dos jovens que deixaram os estudos porque ficaram grávidas cedo de mais e por conta disso Ø não conseguem concluir. Porque Ø tem que cuida da gravidez e depois cuida do filho ao nascer (texto #16).

Início o estudo do primeiro exemplo (texto #1), destacando como o discente começou a construir o referente “algumas pessoas”, retomado por “essas pessoas”. Esse referente nos é apresentado como indivíduos com ações negativas. Por isso, podemos sentir estranheza e até mesmo, certa contradição ao continuarmos lendo o enunciado: “por exemplo, Ø usam para fazer novos amigos, publicar coisas interessantes”, uma vez que o referente ativado em nossa mente corresponde a “algumas pessoas” (indivíduos de má índole).

Assim, por meio do nosso conhecimento enciclopédico e cultural, admitimos que a predicação “Ø usam para fazer novos amigos, publicar coisas interessantes” se refere a um novo referente “outras pessoas”, por entendermos (socialmente) que utilizar as redes sociais “saudavelmente” concerne a um uso positivo desses meios de comunicação, não previstos a “pessoas que não sabem usar as redes sociais”. Logo, para recuperarmos a coerência do enunciado no texto, atribuímos as remissões por elipse (Ø usam para fazer... / Ø usam para levar...) a “outras pessoas”, mesmo “algumas pessoas” possuir concordância suficiente para ser candidata ao termo elidido.

Logo, o modo como os alunos utilizaram a elipse, me direciona a entender esse apagamento, como um elemento de articulação entre as partes do texto que proporciona continuidade textual, ou seja, o uso da elipse admite uma função coesiva, pois encadeou retomadas e apontou para fato de que algum elemento foi reiterado no texto ou permaneceu focalizado.

No terceiro excerto (texto #16), identifico no início do exemplo, uma contradição entre o mundo textual e o “real”, uma vez que apenas as jovens podem engravidar, o que pressiona o leitor a lançar mão do crédito de

coerência, para continuar recuperando a proposta comunicativa do aluno escritor. Por meio do conhecimento compartilhado que possuímos, assim como por meio do vocábulo “grávidas” (termo essencialmente pertencente ao universo feminino), facilmente equacionamos a contradição, descartando a possibilidade de jovens (homens) engravidarem e atribuindo, unicamente, às mulheres tal capacidade.

Tendo em mente o referente “jovens que ficaram grávidas”, é possível analisar nesse exemplo a ocorrência de sucessivas remissões por elipse juntamente com manifestação de outra estratégia coesiva, o paralelismo, realizado pelo uso dos verbos “conseguem e tem” no mesmo tempo e concordância verbal.

3.4 PROPOSTA DE ANÁLISE DE VÁRIOS FENÔMENOS AO LONGO DO TEXTO

Para finalizar minhas análises, apresento dois textos (texto #4 e texto #7) como modelos de análise de vários fenômenos ao longo de um texto inteiro. Primeiramente, identifico que os textos por mim analisados pertencem à ordem do argumentar, ou seja, espera-se que os alunos manifestem em suas produções: opiniões, posicionamentos sobre problemas e argumentos que fortaleçam suas ideias.

Além disso, por esses textos pertencerem ao gênero textual artigo de opinião, espera-se ainda, que eles respeitem características como: serem textos formais, que apresentem a defesa de um tema ou argumento e que possuam introdução, desenvolvimento e conclusão.

Passo agora a transcrever alguns textos para estudar de que forma os fatores da textualidade coesão, coerência e intencionalidade foram utilizados pelos alunos.

TEXTO #07

A utilização necessária ao usar as **redes sociais**

1 Como **Ø podemos** nos deparar, as características da
2 sociedade e **delas** esta no uso da tecnologia, que passou a ser um
3 fenómeno na vida dos jovens, através **desse sistema**, a muitos
4 utilizados, que são as **redes sociais** pois tem influenciado na área
5 entre o o que e publico e o privado, de facto muitos jovens de **noossa**
6 sociedade então vivendo em uso no mundo das **redes sociais**.
7 Para opiniões diferentes tem se desenvolvido o uso das **redes**
8 **sociais**. A vida do jovem e vinculada as **redes**, pois **lá** pode trocar
9 ideias, debater, assimilar conhecimento em **seus** benefícios como o
10 facebook, wathsapp, instagran e twiter são muitas utilizados, nos que
11 ao usalas **Ø devemos** ter cautela pois requer um conhecimento sobre
12 o publico e o privado, porém **Ø temos** muitos oportunidades de
13 aprontar cada conhecimento com **redes sociais**.

3.4.1 ANÁLISE DA COESÃO E DA COERÊNCIA TEXTO #07

De modo geral, este é um texto incoerente, uma vez que apenas com bastante esforço por parte do leitor é possível reconstruir o propósito comunicativo do escritor ou estabelecer uma relação entres as informações escritas no texto, principalmente no primeiro parágrafo. O título não nos conduz a nenhuma inferência do que poderá ser tratado no texto, além disso, não há articulação entre os parágrafos.

Logo na primeira linha, identifico ocorrência de uma elipse, “**Ø podemos**”, fato também presente na décima primeira “**Ø devemos**” e na penúltima linha, “**Ø temos**”. Nesse texto específico, os termos elididos foram o pronome “nós”, facilmente recuperados pela desinência verbal.

Seguindo a análise, devido ao embaraço que causa à leitura, devido à forma como o cotexto está disposto, fica difícil identificar, de imediato, a quem se refere o elemento anafórico “**delas**”, linha 2, mas como única possibilidade de concorrente à referente, aponto para o termo “características”. A próxima remissão, realizada pelo termo “**desse sistema**” (linha 3), representa uma recategorização por meio de um nome genérico.

Essa remissão pode gerar dúvida ao leitor sobre qual referente esse nome genérico retoma, se ao termo “tecnologia” (anaforicamente) linha 2, ou ao termo “redes sociais” (cataforicamente) linha 4. Pelo crédito de coerência

que dispensamos ao ler, intuitivamente compreendemos esse termo como uma catáfora, ou seja, o elemento que faz remissão ao referente “redes sociais”, mesmo o termo “sistema” não estando pluralizado, assim como redes sociais, conseguimos por meio do nosso conhecimento enciclopédico realizar essa relação. Essa possibilidade ressalta o fato da coesão ser suficiente, porém não necessária para que haja coerência.

O termo rede sociais foi escrito quatro vezes pelo aluno (linhas 4, 6, 7 e 13). Esse novo referente foi apresentado inicialmente, cataforicamente como “um sistema” e repetido nas demais linhas identificadas. Considerando que a palavra “redes sociais” já seja um hiperônimo, o aluno poderia, nas linhas seis e sete, ter recategorizado este referente por meio de sinônimos ou nomes genéricos. Isso porque, entendo que nessas duas linhas não havia necessidade de repetição e por meio da recategorização, o aluno poderia atribuir uma informação a mais ao seu referente, como por exemplo, ao invés de redes sociais, utilizar os termos “interações online, formas de interação virtual”.

Na última linha, acredito que o discente, ao repetir o termo estudado, relembrou ao leitor o referente já citado anteriormente. O discente ainda recategoriza o termo “redes sociais” pela palavra “redes” (linha 8). Na mesma linha ocorre, o único caso de remissão anafórica por meio do advérbio locativo “lá”(dentre os trinta textos analisados), utilizado pelo aluno para substituir o local onde os jovens podem “trocar ideias, debater, assimilar conhecimento”, as redes sociais.

Neste texto também estão presentes duas ocorrências de referenciação por meio dos pronomes possessivos, o primeiro, “**nossa**”, na linha 5 e o segundo, “**seus** benefícios”, na linha 9, que apesar de concordarem gramaticalmente com seus antecedentes, ainda assim conduzem o leitor a uma leitura truncada.

Fazendo um traçado mais específico sobre a coesão, o material linguístico apresentado na superfície textual não sinaliza laços que possibilitem o leitor unir as partes do texto, o leitor precisa se esforçar para identificar conexão entre as frases e entre os parágrafos. Apesar da presença de elementos remissivos, que de certa forma, deveriam proporcionar uma certa

“economia” à leitura, não possibilitam uma retomada de ideia para em seguida progredi-la.

O texto não apresenta avanço de ideias, o que compromete sua progressão textual, de certo modo, as informações são apresentadas de forma fragmentada, desorganizadas e sem conexão com as ideias anteriores, o que resulta em um texto com argumentos não articulados e relacionados, bem como com a coerência onerada. Como exemplos desse não avanço, bem como dessa não relação, aponto as frases “Como Ø podemos nos deparar, as características da sociedade e delas esta no uso da tecnologia”, “(...) através desse sistema, a muitos utilizados, que são as redes sociais pois tem influenciado na área entre o o que e publico e o privado” e “nos que ao usalas Ø devemos ter cautela pois requer um conhecimento sobre o publico e o privado, porém Ø temos muitos oportunidades de aprontar cada conhecimento com redes sociais”.

3.4.2 ANÁLISE DA INTENCIONALIDADE TEXTO #07

Talvez o propósito comunicativo do discente fosse expor que “é constitutivo da sociedade atual o uso de tecnologias, e que este uso se manifesta entre os jovens, principalmente, por meio das redes sociais” (linhas 1 e 2).

Não ficou claro o que escritor pretendeu expor com a discussão “público e privado”, acredito que o próprio aluno escritor não tenha entendido essa discussão e como ela tem sido manifesta em torno da temática “redes sociais”.

Uma sugestão bem simples para auxiliar o aluno a escrever um texto que revele seu propósito comunicativo, é este aluno ser ensinado a produzir sua composição tendo em vista a seguinte pergunta: o que eu quero dizer com esse texto?”. Por fim concluo que o escritor não conseguiu colocar no papel o que ele realmente queria dizer.

Para concluir esta análise, destaco que esse texto possui termos comuns ao nosso conhecimento compartilhado, que, de certa forma, nos posicionam à temática “uso das redes sociais”, como (tecnologia – sistema –

redes – facebook – whatsapp – instagran – twiter), porém, nesta produção textual, não fica estabelecida uma unidade de sentido e nem uma cooperação por parte do escritor para fazer-se compreender, deixando pistas mais claras e organizadas para o receptor do seu texto.

Apesar do uso de elementos que favoreçam a coesão referencial, esse texto apresenta embaraço na leitura uma vez que não há continuidade de sentido entre as frases ou articulação entre os parágrafos, o que dispersa a atenção do leitor e torna difícil perceber qual a intenção do escritor ao produzir esse texto, ou até mesmo qual o fio condutor que sustenta essa produção.

Os elementos remissivos não conduzem o leitor a uma reativação imediata dos referentes o que obriga o receptor a tentar estabelecer a coerência entre esses elementos lhes atribuindo a interpretação que lhes sejam mais apropriada.

TEXTO #04

As facetas das redes sociais (virtuais)

1 Na sociedade em que **Ø** vivemos, **Ø** buscamos sempre
2 inovar e surpreender o mundo com **novas descobertas**. A “bola” da
3 vez são as **redes virtuais** (sociais), **um brinquedo novo, grandioso**
4 e **valioso**, que provavelmente revolucionar o mundo, acaba de ser
5 contemplado o **seu (1)** acesso livre um direito para todos.
6 As **redes virtuais** vem se expandindo de maneira avassaladora,
7 dominando e modificando os hábitos, e a vida das pessoas, **(2) às**
8 **deixando de viver uma vida social para viver num mundo virtual,**
9 **(3) onde** você é o que deseja ser. Através **(4) dela Ø** conhecemos
10 novos amigos, **Ø** **compartilhamos** e **Ø** **debate**mos, ideias, opiniões
11 e assuntos que envolvem o mundo todo.
12 Não estar conectado **(5) nesse novo mundo** é como se você
13 não fizesse parte **(6) dessa nova era**, ou **(7) deste século**, um ser
14 insignificante dentre os milhares conectados pelo mundo à fora.
15 De fato, **(8) esse novo meio** nos trás muitas vantagens, mas
16 também acaba nós expondo a perigos que nem **Ø** **imaginamos**. E é
17 **(9) nesse momento** que **Ø** **devemos** pensar até que ponto nós
18 devemos nos expor, e como nós posicionar diante das armadilhas
19 **das redes virtuais**.
20 As pessoas não dão importância para o que se publica, e
21 **(10) Ø** **acabam** passando dos limites denegrindo não só **(11) sua**
22 imagem, mas também a de outras pessoas. **(12) Ø** **Julgam** **(13) às**
23 sem mesmo **(14) as** conhecerem, manchando **(15) sua** imagem
24 perante a sociedade.
25 Portanto, antes de publicar qualquer coisa, raciocine bem,
26 porque qualquer erro pode ser fatal, uma vez publicada, foge do
27 nosso controle as dimensões que irão tomar, e em poucos minutos,
28 de juiz, você se torna réu.

3.4.3 ANÁLISE DA COESÃO E DA COERÊNCIA TEXTO #04

Observa-se no texto 04 que todos os elementos nele numerados fazem remissão a outro elemento no texto. Desse modo, “seu”, em (1), refere-se a “redes virtuais (sociais)”, “as” em (2), remete a “pessoas”. Em (3), “onde” remete a “mundo virtual”. Em (4), “dela faz remissão a “redes virtuais”. O mesmo referente é retomado em (8). Em (5), “nesse novo mundo” refere-se a “mundo virtual. Já “dessa nova era”, em (6) remete para elementos fora do texto, ou seja, (exoforicamente) para um momento temporal que nos encontramos hoje, “moderno” em relação às eras passadas. O mesmo caso ocorre em (7), no qual “deste século” remete-se ao século XXI, não expresso no texto, mas inferível por meio do enunciado presente na linha 1, “na sociedade em que vivemos”.

Em (9), “nesse momento” remete à parte do enunciado anterior. Em (10), o sujeito elíptico refere-se “as pessoas”, este mesmo referente é retomado em (11), pelo pronome “seus”. Em (12), não fica claro a quem se refere o elemento elidido, porém identifico o termo “as pessoas” como elemento potencial de referencia. Em (13), (14) e (15), também não fica bem estabelecido qual é o referente textual as quais essas formas remissivas se remetem, mas por inferência podemos atribuir a elas (13, 14 e 15), “outras pessoas”.

Todos esses elementos anteriores numerados estabelecem estruturas de coesão referencial. Como já explicado, esses elementos, presentes na superfície textual, fazem remissão a outros componentes escritos ou inferíveis no texto. Nesse texto, essas estruturas se responsabilizam pela progressão referencial (remissão a um mesmo referente), que constitui a continuidade do texto por meio da repetição (retroação) e da progressão.

As repetições presentes neste texto (retomadas anafóricas (1), (2), (3), (4), (5), (8), (10)), permitem um rápido reconhecimento dos segmentos por elas retomadas, não nos deixando perder de vista a continuidade e a progressão das ideias apresentadas pelo discente, isso possibilita uma leitura que nos mantenha focalizados nos referentes introduzidos à medida que o texto progride.

Logo no primeiro parágrafo, o aluno cria uma cadeia anafórica em torno do referente “redes virtuais” por meio de recategorizações que vai ao longo do discurso costurando a construção desse referente. Essa costura inicia com a apresentação do termo “novas descobertas”, linha 2, seguidos pelos vocábulos “bola da vez”, “um brinquedo novo”, “grandioso” e “valioso”.

Todas essas expressões manifestam a intenção comunicativa do aluno de posicionar ao leitor como este discente concebe as redes virtuais, essas escolhas trazem ao interlocutor informações importantes que revelam as crenças e as opiniões do aluno escritor, ajudando esse interlocutor na construção do sentido (do que representa rede virtual para o escritor)..

Podemos perceber que durante a leitura, o objeto do discurso, redes virtuais, aos poucos vai sendo construído e reconstruído no interior do texto por meio das descrições expressas pelo aluno: é grandioso, valioso, um brinquedo novo, revolucionário, modificador de hábitos, local de interação, um ambiente suscetível a perigos. Por meio dessas construções e reconstruções, o aluno escritor interagi com o leitor proporcionado a este pistas sobre suas intenções comunicativas.

Além disso, chamo atenção ao fato do discente repetir pelo menos seis vezes o vocábulo “mundo”. O uso dessa forma nominal reiterada não no “cansa” ou empobrece o texto. Pelo contrário o discente chega a apresentar dois “mundos no texto”, o virtual e o “real”. De fato, nesse texto, a forma reiterada de maior significação é o termo “redes vituais”. A repetição lexical desse termo na linha 6, no início do segundo parágrafo, contribui para a progressão textual, realizando uma conexão entre o primeiro e o segundo parágrafo.

Na linha 19, no quarto parágrafo a repetição lexical, do termo redes virtuais, reativa na memória do interlocutor o referente momentaneamente desfocalizado, enquanto outros referentes e declarações eram introduzidas e desenvolvidas.

Retorno agora á linha 7, à frase “As redes virtuais vem se expandindo de maneira avaçaladora, dominando e modificando os hábitos, e a vida das **pessoas, às** deixando de viver uma vida social para viver num mundo virtual”. Nesse enunciado, o texto apresenta o pronome **-as**, como uma anáfora que facilmente é reconhecida pelo leitor como um elemento textual que retoma o

referente pessoas, pelo fato deste recebedor, por meio do seu conhecimento de mundo entender que “quem possui hábitos sociais” são “pessoas”, e não “redes sociais” ou “vida de pessoas”. Nesse caso, observo que conhecimento enciclopédico que o leitor possui desempenhou papel decisivo na escolha do possível referente à predicação que se seguiu.

Ainda sobre essa frase, destaco que o aluno cometeu duas infrações que devem ter passadas despercebidas por ele, problema estes concernentes à não-contradição. A primeira se refere ao vocábulo “pessoas”. A contradição ocorre na não especificação de quem tem a vida modificada dominada. Na verdade apenas estariam suscetíveis a essas dominações e modificações os usuários desses serviços e não “pessoas”, sendo ainda possível, mesmo entre os usuários destes serviços, a não dominação e modificação de suas práticas sociais.

A segunda infração pode ser identificada ao se observar a frase “deixando de viver uma **vida social** para viver num **mundo virtual**”, nessa sentença, o discente apresenta a existência de uma vida social e de uma vida virtual, o que esse aluno desconsidera é o fato da vida virtual também ser uma prática social, fazendo parte assim, da vida social. Tal contradição é resultado do desconhecimento, por parte do aluno do amplo significado do vocábulo “social”, o associando apenas à interação face a face.

Como sugestão, essa frase poderia ser assim reescrita: “As redes virtuais vem se expandindo de maneira avassaladora, dominando e modificando os hábitos e a vida de **seus usuários**, conduzindo esses usuários a deixarem de viver uma vida social “presencial” para viver num mundo virtual”.

Identifico ainda neste texto, na linha outro caso de contradição na frase expressa na linha 26, “Portanto, antes de publicar qualquer coisa, raciocine bem, **porque qualquer erro pode ser fatal**”. Nessa frase, está claro que o discente pretendeu impingir em seu discurso uma atenção maior, um alerta mais enfático ao que será postado/publicado pelo usuário das redes sociais. Porém, esse discente desconsiderou o gênero textual em que texto foi elaborado: artigo de opinião. Nesse gênero específico, considerando as restrições ligadas ao âmbito escolar referentes à produção textual, o mundo textual apresentado pelo aluno deve manter relação com o mundo textual “real”, e; no mundo “real” não será qualquer erro de publicação que conduzirá à

morte. Nesse caso, o aluno poderia colocar entre aspas esse argumento, ou identifica-lo, de algum modo que se trata de uma expressão conotativa.

3.4.4 ANÁLISE DA INTENCIONALIDADE TEXTO #04

Na frase “(...) um brinquedo novo, grandioso e valioso, que provavelmente revolucionar o mundo, acaba de ser contemplado o seu acesso livre um direito para todos”. Percebo que o aluno tinha claro em sua mente o que ele queria escrever, porém, no momento de repassar essa informações para o papel, houve uma pequena quebra, que aqui identifico como “problema de suficiência de dados”.

Faltaram informações, que mais bem esclarecem os argumentos que o aluno se propôs a desenvolver. Por exemplo. Não fica claro para o interlocutor quando foi contemplado o acesso livre, o seria um acesso não livre. Conseguimos por meio da inferência e do conhecimento enciclopédico, entender que anteriormente as redes virtuais não podiam ser acessadas por todas as pessoas, mas atualmente, elas estão disponíveis ao acesso de quem puder fazer uso desse meio de comunicação.

A quebra da “linearidade da leitura” ocorre devido ao não paralelismo da sentença. Como sugestão, essa frase poderia ser assim reescrita: “(...) um brinquedo novo, grandioso e valioso, que provavelmente revolucionará o mundo e abrangerá novas formas de interação, uma vez que esse instrumento comunicativo acaba de ter seu acesso liberado a todos, direito este não permitido anteriormente”.

Podemos observar que o paralelismo entre os tempos verbais recupera a linearidade da leitura, conectando as frases e nos conduzindo a um projeto de dizer mais claro. O projeto comunicativo do aluno na frase em análise nos possibilitou a recuperação do sentido proposto pelo discente: “que as redes virtuais tiveram, recentemente, seu acesso livre autorizado e que este acesso é um direito para todos”, porém a forma como essa informação foi disposta no contexto embarçou a nossa leitura, sendo necessário, desse modo, um rearranjo dos elementos linguísticos na superfície textual.

Em minhas análises percebo que em muitos casos, as informações estão claras na mente dos alunos que escrevem o texto, todavia no momento em que estão escrevendo suas produções acabam “desconsiderando” que o interlocutor não possui todas as informações que esses alunos escritores tinham durante a produção textual.

Esse descuido que eu até aqui tenho nomeado como “escrever o texto pra si mesmo” leva os discentes escritores a não escreverem informações importantes à compreensão do texto ou deixarem lacunas no interior do texto, que não serão possíveis interpretar apenas com a inferência.

Por isso, os discentes precisam considerar, que o texto por eles produzidos deve conter todas as informações necessárias que revelem as suas intenções comunicativas.

De modo geral, o discente consegue apresentar conceitos oportunos à construção e reconstrução do objeto do discurso “redes virtuais”, propondo ao leitor considerações não previsíveis, que possibilitam ao recebedor do texto, ao ler, apoiar-se no que ele já conhece para processar as novas informações.

Por exemplo, ao observar a frase na linha 20, a frase “as pessoas não dão importância para o que se publica, e acabam passando dos limites denegrindo não só sua imagem, mas também a de outras pessoas”, identifico que o escritor não especifica quem publica, o que significa publicar, de que forma se passa dos limites ou como se pode denegrir a imagem de alguém por meio das redes virtuais.

Porém o leitor, por meio do conhecimento enciclopédico, processa esse trecho com base no que já dispõe sobre interação virtual, confrontado esse saber com as novas informações apresentadas no texto: conseguindo assim processar o que o escritor escreveu e reconstruir os sentidos por ele almejado: que as pessoas não dão importância para o que elas mesmas publicam, e que algumas dessas publicações (fotos, textos, comentários), denigrem a imagem das pessoas (em geral) ou de outros usuários desses meios de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise textual é um tema que ainda necessita de bastante aprofundamento por parte dos professores de língua portuguesa. Apenas dizer que os textos dos alunos não estão bons, que não possuem coesão ou coerência, ou que os discentes não sabem escrever não irá auxiliar a esse aluno melhorar sua competência textual.

Para isso, o professor precisa ter em mente que o ensino do “texto escolar” pode (deve) proporcionar ao discente habilidades para operar como textos fora da escola, uma vez que o uso de textos constitui uma prática social. Como o aluno do terceiro ano já domina o uso do código, uma das tarefas do professor passa a ser melhorar a qualidade de leitura e de escrita que o discente possui desse código.

Para que isso ocorra, primeiramente, o docente deve estar em contínua formação, buscando além dos diversos exercícios mecânicos dos livros didáticos, embasamentos mais sólidos para subsidiar o modo de sua análise textual. Como já falado, estudar coesão e coerência textual pode representar ir de encontro a um terreno movediço, no qual a responsabilidade maior será do professor em apresentar aos alunos, textos nos quais esses fatores da textualidade estejam presentes, ou não estejam presentes.

É dele também a responsabilidade, em garantir ao aluno o acesso aos elementos que tornam um texto coeso ou coerente, pois esses elementos estarão explícitos em práticas sociais que utilizam a linguagem, sendo, assim, importante para qualquer indivíduo o acesso a esse conhecimento.

Por meio desse trabalho, pude perceber que os professores tem negligenciado essa responsabilidade, uma vez que ficou patente a carência de aulas voltadas para o estudo do texto. Assim, na maioria dos casos “o aluno não sabe escrever textos, porque o professor não ensina isso”. Em muitos casos, os alunos escrevem intuitivamente, baseados em modelos de textos previamente acessados. Ou seja, ao invés de diminuir a produção do aluno, o professor deveria elogiar sua capacidade de escrever sem treino especializado.

Precisamos estar atentos ao fato de que quando um aluno (ou qualquer pessoa) escreve ou fala um texto ele possui alguma intenção comunicativa,

algum anseio interativo, é nesse momento que a coesão surge como um recurso para garantir o sucesso dessa pretensão interativa, pois para atingir seu objetivo, o aluno irá optar por fazer retomadas por palavras repetidas, por palavras que expressem uma opinião, por elipse, por encapsulamentos, por associações, focalizar ou desfocalizar algum referente, em fim buscará recursos que lhe pareçam úteis ao seu propósito.

Nesse sentido, para buscar aprender mais sobre a coesão, bem como sobre outros fatores da textualidade, apresentei nesse trabalho a seguinte proposta de pesquisa: “Estudar os fatores de textualidade em produções textuais de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Santarém”, contando para isso com os seguintes objetivos específicos “1) Informar aos alunos alguns fatores de textualidade envolvidos na produção textual; 2) Verificar os fatores de textualidade utilizados pelos alunos na elaboração textual; e 3) Analisar os fatores de textualidade utilizados pelos alunos na elaboração textual.

Em relação ao primeiro objetivo específico, posso relatar que foram elaboradas aulas sobre os conceitos de texto e textualidade baseadas nos autores que fundamentaram teoricamente essa dissertação. Assim, os discentes tiveram acesso a aulas, a conceitos, a textos e a exercícios que poderiam auxiliá-los a melhorar sua percepção sobre os fatores de textualidade presentes no texto bem como sua compreensão e produção escrita.

Em relação ao segundo objetivo, foi verificada a presença dos fatores da textualidade: coesão, coerência e intencionalidade, nos textos escritos pelos alunos. Outros fatores também estavam presentes nas produções, porém optei por delimitar esses três, para que a análise dos textos pudesse ser exequível em tempo hábil. Sobre o fator de textualidade coesão, o estudo desse fator foi focado na Referenciação, mais especificamente o uso das anáforas e alguns poucos casos de catáforas.

Ao analisar o modo como alunos utilizam os fatores da textualidade, percebi que o uso dos pronomes foi um recurso bastante útil pelos discentes em suas produções textuais. Foi possível compreender, que uso dos pronomes não se dá de forma despropositada ou descolada da realidade, mas obedece e se acomoda aos propósitos textuais, discursivos, comunicativos e principalmente, interacionais do falante/escritor. Dessa forma, para mais bem

interagir, não é suficiente que os alunos conheçam os pronomes apenas no nível morfológico (pessoal, possessivo, demonstrativo), ou que, de forma taxonômica, saibam classificar numa determinada sentença (muitas vezes artificial e “inventada”) o sujeito, objeto direto/indireto. Os alunos devem ser ensinados a perceber a função textual que assumem os pronomes invocados no texto.

Posso concluir, em consonância com (ANTUNES, 2010, 2014; KOCH & ELIAS, 2015) que a função textual e contextual dos pronomes está situada no âmbito da referenciação, ou seja, está relacionada com a forma com que o locutor indica aos interlocutores, o indivíduo ou a “coisa” da qual se fala. Sendo assim o pronome é um termo que refere: a nós mesmos, ao(s) outro(s), presentes ou não no momento da interação. Essa função referenciadora só deixa mais claro que o ensino dos pronomes apenas se torna eficiente em situações de interação, por meio do texto, “daí a teoria linguística postular que os pronomes não tem autonomia referencial, quer dizer, atualizam sua referencia sempre na dependência de cada contexto (situacional ou textual)”, Antunes (2014, p. 137).

De forma geral podemos identificar como funções comunicativas dos pronomes, os seguintes traços: 1) como dêiticos, ou seja, indicadores de quem está falando e com quem; 2) como fóricos, ou seja, termos que referem outras pessoas ou coisas. Esses pronomes podem retomar termos já apresentadas no texto/fala (retomadas por anáforas) ou antecipar termos que ainda serão apresentados (antecipação por meio das catáforas).

Assim, mais interessante do que conhecer de qual pronome está sendo tratado (demonstrativo, possessivo, pessoal) é “identificar o fluxo das referencias atualizadas por eles em um texto”, Antunes (2014, p. 139). Por isso, entendo que para o ensino nos níveis fundamental e médio, o professor pode trabalhar com os alunos a compreensão das funções discursivas dessa classe de palavras, sem a obrigação em categorizá-las em grupos.

Acredito também, que seja de extrema importância que o estudo da referenciação tome corpo nas aulas de língua portuguesa e passe a fazer parte do *hall* de conhecimentos dispensados aos alunos, pois assim os discentes teriam, não apenas maior embasamento sobre progressão textual (referencial) como, mas também conhecimentos específicos sobre como reativar, focalizar

ou desfocalizar referentes e até mesmo enunciados inteiros em seus textos/discursos.

Isso porque, os referentes não são “elementos fixos” nos textos, mas uma vez ativados na memória discursiva do interlocutor, vão sendo construídos no decorrer da interação. Por serem dinâmicos, fluidos, eles estão sensíveis às transformações que se acomodam aos propósitos comunicativos do escritor como nos casos estudados: recategorização, rotulação, encapsulamento.

Não pretendi aqui cristalizar um modelo de análise de texto, para não obscurecer a riqueza de diversidade de análises cabíveis, mas da maneira como analisei os textos, acredito ter sido possível apresentar uma proposta de análise plausível sobre o modo como os alunos mobilizam conhecimentos referentes à língua e a textos.

Ressalto que utilizar o ensino de texto (dos mais diversos gêneros) não é a solução para o professor de língua portuguesa para melhorar a qualidade de leitura e de escrita, em fim, a qualidade interativa dos alunos, mas ele é uma das soluções. Por meio das análises dos textos foi possível perceber que os alunos ao terem acesso aos textos do gênero estudado, e, principalmente ao terem acesso ao estudo dos textos escritos por eles mesmos, se auto analisavam e refletiam sobre sua própria prática escrita e discursiva.

Eles percebiam que em seus textos, a materialidade linguística por eles apresentadas, por vezes não dava conta de orientar o(s) leitor(es) ao propósito que eles tinham intencionado, inicialmente, em suas mentes. Eles percebiam que a coerência não se encontra engessada no texto, não é algo que depende exclusivamente do escritor, ou exclusivamente do leitor, mas é construída por meio da “interação” entre o escritor-texto-leitor.

Os alunos passaram a perceber que para escrever o texto, o interlocutor é fundamental, pois interfere nas escolhas lexicais, nas escolhas do modo como as informações estarão materializadas no texto (informações novas/informações que se supõe ser do conhecimento compartilhado entre os eles e os leitores de seus textos).

Os estudos dos usos das pro-formas, das elipes, reiterações, encapsulamentos foi apenas um pequeno exemplo para demonstrar como os alunos operam por meio da linguagem, para tentar explicar que ainda que estes discentes não saibam nomear ou categorizar esses recursos (nem

precisam), eles estão disponíveis e submissos ao propósito comunicativo maior mediado pelo texto: a interação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **Curso de Redação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- ADAM, J. –M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundation for a Science of Text and Discourse**: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and Society. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em <<http://ebook-finder.com/ebook.php?id=w7fllw2TrbsC>>. Acesso em 21 dez. 2015.
- BEAUGRANDE, R. A, & DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.
- BRITTO, Luiz Percival. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, pp. 117-126. 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHAROLLES, Michael. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C. & ORLANDI, E. P. & OTANI, P. **O Texto: leitura e escrita**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C (org.) **Língua portuguesa em Debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CRUZ, Mônica Cidele da. **A produção textual no nível médio**: uma análise das condições de produção. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2005. Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mccruz.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental**: análise do processo e do produto. 1999. 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999. Disponível em <www.ple.uem.br/defesas/pdf/nmfernandes.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

GARCIA, Avany Aparecida; VEGINI, Valdir. **Caráter sociocognitivo-interacionista da linguística textual**: reinterpretação de uma história ribeirinha. Revista Labirinto – Ano X, nº 13 – agosto de 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/viewFile/915/898>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUIMARÃES, Fernando. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. Campinas: Editora RG, 2011.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P; MORGAN, J. L. **Syntax and Semantics**. New York: Academic Press, 1975, v.8, p. 41-58.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça . **O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil**. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, SP, v. 15, n.Especial, p. 167-182, 1999.

KOCH, I. G. V. **A possibilidade de intercâmbio entre a Linguística textual e o ensino de Língua Materna**. 2002. Veredas, v.5, n. 2, p. 85 a 94. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap073.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2015.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fonseca, 2004.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça . **A referenciação como construção sociocognitiva**: o caso dos rótulos. Revista de Estudos da Linguagem, v. 16, p. 200-213, 2008.

- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MOURA, H. L. M.. **Aspectos da coesão referencial em textos narrativos míticos: o caso da anáfora indireta**. Anais do SETA (UNICAMP), v. 5, p. 428-439, 2011.
- MOURA, H. L. M. **Estrutura comunicativa de petições jurídicas: um estudo dos movimentos retóricos do gênero a partir da Análise do Discurso**. Cadernos de Letras da UFF, v. 39, p. 253-271, 2009.
- NEVES, Maria Helena. **A Gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- NOGUEIRA, R. G. **A abordagem da referenciação em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2000. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro. 2000. Disponível em <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/NogueiraRG.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 6ª Ed. São Paulo: Martins fontes, 2011.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. 18ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da Gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- VIEIRA, S. R; BRANDÃO, S. F. (Org). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.