UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO POLO ITABAIANA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDICIPLINARES

ROSÂNGELA GUEDES DE LIMA

COESÃO E COERÊNCIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE O REAL E O IDEAL

ITABAIANA – PB
2014

ROSÂNGELA GUEDES DE LIMA

COESÃO E COERÊNCIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE O REAL E O IDEAL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização da Universidade Estadual da Paraíba em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof[a] Msc. Ana Patrícia Frederico Silveira

ITABAIANA – PB

2014

L732c Lima, Rosângela Guedes de
Coesão e coerência em produções textuais de alunos do 1° ano do ensino médio: entre o real e o ideal [manuscrito] : / Rosângela Guedes de Lima. - 2014.
50 p.

Digitado.
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Ana Patrícia Frederico Silveira, Departamento de Letras e Artes".

1. Produção textual 2. Coesão 3. Coerência I. Título.
21. ed. CDD 372.623

ROSÂNGELA GUEDES DE LIMA

COESÃO E COERÊNCIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE O REAL E O IDEAL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização da Universidade Estadual da Paraíba em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 14/06/2014

Profª Msc. Ana Patrícia Frederico Silveira / UEPB
Orientadora

Profª Msc. Elisabete Borges Agra
Examinadora

Profª Msc. Maria de Fátima Coutinho Sousa
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sustentação durante toda a jornada;

À coordenadora do Polo de Itabaiana, Morgana Lígia de Farias Freire, pelos efetivos esforços em prol do curso, e a toda equipe de professores e demais funcionários;

À professora Ana Patrícia Frederico Silveira, pela orientação, dedicação e amizade;

A minha mãe Virgínia, que nunca mediu esforços para que meus irmãos e eu pudéssemos estudar;

Ao meu saudoso pai Severino, que nos deixou na reta final dessa jornada;

Ao meu esposo Gilvan, companheiro e incentivador para que eu continue trilhando o caminho do saber;

Aos meus amados filhos Janaína, Neto e Valber, meu caçula que partiu para a morada dos anjos, como ser especial que era;

À Dora e Raquel, pelo cuidado e carinho que dedicam à minha família, sobretudo aos meus filhos;

Aos colegas de curso, pelo companheirismo nas manhãs de sábado;

Aos meus alunos, que me inspiram a aprimorar meus conhecimentos e meu desempenho em sala de aula;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista.

“Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A manifestação do pensamento é registrada através da produção textual. Dada a importância da comunicação para as relações humanas, a realização do presente estudo surgiu da necessidade, diante de uma turma de alunos novatos, de conhecer sua capacidade de escrever textos coesos e coerentes. Dessa forma, seu objetivo é analisar as produções textuais de alunos do 1º ano do Ensino Médio da E. E. E. F. M. Otávia Silveira, no município de Mogeiro, para conhecer seu nível de compreensão e domínio relativo à coesão e à coerência em textos narrativos escritos que sejam capazes de oferecer ao leitor clareza e unidade de sentido. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa-ação na referida turma, iniciando-se com a contextualização dos conteúdos pertinentes, seguida da solicitação de redações aos alunos. De um universo de vinte e quatro produções, foram selecionadas doze para análise. A escolha dessas amostras seguiu o critério de redações muito boas, medianas e muito problemáticas. A análise dos dados obtidos foi pautada em conceitos teóricos de renomados estudiosos. São realizados questionamentos e reflexões por Marcuschi (2008), Meserani (2008), Monteiro (2004), Possenti (1996) e Soares (2000) acerca de como a escola conduz os ensinamentos das competências comunicativas. Koch (2002), Beaugrande e Dressler (1981), Platão e Fiorin (2007), Halliday e Hasan (1976), e Marcuschi (2008) servem de base para a coesão textual, responsável pela conexão entre os vários segmentos de um texto. Já a unidade textual e a lógica que fazem com que um conjunto de frases se torne um todo compreensível, ou seja, um texto, é resultante da coerência. Koch (2008), Platão e Fiorin (2007), Marcuschi (2008), Charolles (1983) e Bastos (l984), são os autores utilizados para o desenvolvimento desse conteúdo. A análise dos dados permitiu concluir que as produções textuais da turma em referência apresentam falta de domínio no tocante à coesão (sequencial, por reiteração e conjuntiva) e coerência (por uso de pleonasmo vicioso e por falta de ordem lógica).

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Coesão. Coerência.

ABSTRACT

The manifestation of thought is registrated through the textual production. As communication is crucial for human relationships, the realization of this study arose from the necessity, before a class of beginners, of knowing its capacity of writing cohesive and coherent texts. Thus, the objective of this study is to analyze the text productions of high school first grade students from E. E. E. F. M. Otávia Silveira, situated in the town of Mogeiro, in order to know their comprehension level and relative mastery in relation to cohesion and coherence in written narrative texts which can provide clarity and unity of sense to the reader. To this end, it was developed a research-action in that class, it began with a contextualization of the pertinet contents, followed by the production of essays by the students. From a totality of twenty-four essay productions, twelve of them were selected to be analyzed. They were selected through the criteria of very good, regular and very problematic essays. The analysis of the acquired data was ruled on theoretical concepts of renowed masters. It is realized questionings and reflexions by Marcuschi (2008), Meserani (2008), Monteiro (2004), Possenti (1996) and Soares (2000) about how school leads the teachings of the communicative proficiencies. Koch (2002), Beaugrande and Dressler (1981), Platão e Fiorin (2007), Halliday and Hasan (1976), Marcuschi (2008) are taken as the base for the textual cohesion, which is responsable for the connection among the several segments in a text. However, the textual unity and the logic which make a set of sentences turn into a whole comprehensible, in other words, a text is resultant of coherence. Koch (2008), Platão and Fiorin (2007), Marcuschi (2008), Charolles (1983) and Bastos (1984), are the authors used to develop this content. The analysis of data permited to conclude that textual productions of the cited class present a lack of mastery about cohesion (sequential, by substitution and conjunctive) and about coherence (by the use of vicious pleonasm and by the lack of logical order).

KEY WORDS: Textual production. Cohesion. Coherence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A comunicação encontra-se na base das relações sociais e, pautado na sua importância, o presente trabalho está voltado para a produção escrita de textos, tendo como tema a coesão e a coerência em textos narrativos.

O primeiro capítulo é composto por dois tópicos. O primeiro *Por que ensinar a língua na escola?* inicia-se retratando as competências comunicativas e os questionamentos dos autores Marcuschi (2008) e Possenti (1996) referentes à contribuição da escola para o aprimoramento dos conhecimentos que os alunos possuem quando de seu ingresso nessa instituição educativa.

O tópico seguinte, *O ensino de língua na escola: mudanças e objetivo,* apresenta indagações acerca do objeto da língua e dos objetivos formulados ao ensiná-la. Autores como Meserani (2008), Soares (2000) e Monteiro (2004) refletem acerca da importância da língua para o processo de aprendizagem e como seu ensino deve acontecer de forma significativa.

O segundo capítulo apresenta dois tópicos: um destinado à coesão (*Coesão textual sob vários olhares*) e outro à coerência (*Coerência textual*). Nele é realizada uma abordagem a respeito do conceito de coesão textual de acordo com estudiosos como Koch (2002), Beaugrande e Dressler (1981), Platão e Fiorin (2007), Halliday e Hasan (1976), e Marcuschi (2008), além de um desdobramento desse conteúdo, como os mecanismos coesivos e a coesão referencial ou remissiva. *Coerência textual* é o título do outro tópico desse mesmo capítulo e retrata, através dos autores Koch (2008), Platão e Fiorin (2007), Marcuschi (2008), Charolles (1983) e Bastos (l984), da coerência necessária à compreensão dos textos. Livros didáticos que tratam do ensino da língua portuguesa na segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são analisados com o objetivo de constatar-se a existência ou não da temática *coesão e coerência textuais* em suas páginas e, em caso positivo, como o conteúdo é abordado.

No terceiro e último capítulo são realizadas algumas considerações acerca de sujeito linguístico, retomando a temática de texto e discurso. Em um último momento, procede-se à análise das redações escritas pelos alunos. De um total de vinte e quatro, foram selecionadas doze, obedecendo ao critério de textos muito bons, medianos e muito problemáticos. Nessa análise, observam-se seus aspectos de coesão e coerência textuais, destacam-se trechos comprometidos nesse sentido, tecem-se comentários e realizam-se sugestões que possam ser

melhorados. Essas propostas mantém a originalidade dos textos, modificando apenas os elementos inadequados.

Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar as produções textuais dos alunos de uma nova turma recebida, o 1º Ano E do Ensino Médio da E. E. E. F. M. Otávia Silveira, localizada na zona urbana do município de Mogeiro – PB, para conhecer o nível de compreensão e domínio relativo à coesão e coerência de textos narrativos escritos que os tornem capazes de oferecer ao leitor clareza e unidade de sentido.

1 A LÍNGUA NA ESCOLA

1.1 POR QUE ENSINAR A LÍNGUA NA ESCOLA?

Dentre as quatro habilidades comunicativas que o usuário da língua, em condições normais, possui – ouvir (compreender), falar, escrever e ler – as duas primeiras já fazem parte de seu cotidiano ao chegar à escola. A esse respeito, Lopes (MARCUSCHI, 2008, p. 55) questiona: "O que tem a escola de muito específico a oferecer no domínio do desenvolvimento da competência da comunicação, se as crianças já comunicam de forma suficiente e eficaz, sem intervenção da escola?".

Possenti (1996, p. 13) considera que *"... o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido." Dentre várias teses contrárias a esse princípio, o autor destaca duas como relevantes: "uma de natureza político-cultural" e "outra, de natureza cognitiva".

Para a primeira delas, "é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo". O supracitado autor estaria de acordo com a referida tese se o ensino da língua padrão acontecesse como se esta fosse a única aceitável, desconsiderando todos os outros dialetos, pois associados aos ensinamentos linguísticos haveria um conjunto de imposições que poderiam sobrepujar a cultura popular. Porém, em sua concepção, a falha dessa tese de natureza político-cultural consiste em não se perceber as vantagens que as classes populares teriam em ampliar seus conhecimentos linguísticos, "desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente.". (POSSENTI, 1996, p. 14).

A tese de natureza cognitiva baseia-se no fato de que "o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa muito difícil, ou pelo menos para certos grupos ou para certas pessoas" (POSSENTI, 1996, p. 15). Para o referido o autor, não há consistência nessa teoria, pois qualquer pessoa pode aprender "outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que expostas consistentemente a elas".

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 15) – Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série:

> O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Apesar disso, a escola não pode desconsiderar a gramática internalizada que o aluno leva consigo. É esse conhecimento interior, e não apenas repetições do que ouviu falar, que conduz "o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua" (POSSENTI, 1996, p. 67).

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA: MUDANÇAS E OBJETIVOS

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa tem sofrido mudanças, tanto estruturais, quanto em sua nomenclatura. Acompanhando as alterações dessas denominações de Gramática Nacional para Língua Pátria ou Idioma Nacional, posteriormente Comunicação e Expressão e, por último, Português, as concepções acerca de seus objeto e objetivos também divergem. O que os alunos devem estudar: "a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? o domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente?" (MARCUSCHI, 2008, p. 50). São inúmeras as teorias que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, teorias essas que divergem em alguns ou vários aspectos, mas que se complementam em outros, sem, no entanto, serem completas isoladamente.

Ainda segundo Marcuschi, (2008, p. 51), existe um consenso entre os linguistas de um modo geral, além de também estar previsto nos PCNs, que o texto deve servir de base para o ensino da língua. A maneira como esse processo está sendo aplicado, no entanto, é uma situação a considerar, já que o texto pode ser trabalhado em sala de aula de muitas maneiras distintas. Esse autor considera que não é suficiente introduzir "o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas" e até mesmo em sua forma de apresentação (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Baseado em Kato (1987) e Perini (1985), Marcuschi (2008, p. 55) também considera que existe uma tendência da escola em voltar seus objetivos para o ensino da língua de forma escrita, mas que, segundo seu próprio ponto de vista, ela não deve ignorar a oralidade, já que é função da escola abarcar um trabalho que abranja a "comunicação em geral", como "processos argumentativos e raciocínio crítico", e não apenas a modalidade escrita da língua.

Um bom desempenho escolar resulta de um conjunto de atitudes tomadas tanto pelo professor quanto pelo aluno. Faz-se necessário que o texto seja trabalhado em sala de aula de

forma significativa, desde a sua escolha até a sua aplicação. Meserani (2008, p. 48) considera que o trabalho escolar está focado na busca de uma "hermenêutica elementar para garantir a compreensão dos textos e que nos interessa porque é um dos pontos nascentes da intertextualidade escolar. Determina as relações entre textos-fonte com as redações, dentro do contínuo ler/escrever" e que essa mesma escola possui uma grande resistência ao original e ao inovador, tornando-se uma "agência de informação defasada" (MESERANI, 2008, p. 42).

Concordando com o pensamento de Soares (2000, p. 76) quando remete à língua como sendo "o principal instrumento de ensino e aprendizagem", faz-se necessário que ela seja considerada em todos os seus aspectos e em todas as suas formas de se manifestar.

Porém, uma aquisição eficaz do domínio da língua pressupõe um trabalho escolar contextualizado, associando o conhecimento prévio do aluno aos conteúdos formais, tornando um todo relevante. Monteiro (2004, p. 82) acredita que "há uma necessidade muito grande de aprendizagens significativas, porque só o que é significativo é retido na memória em longo prazo".

Analisando Lopes (1984) no que se refere à competência comunicativa, Marcuschi (2008, p. 55) defende que esta "... deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição". Ao chegar à escola o aluno leva consigo toda uma bagagem comunicativa, de forma que compete a ela a valorização e o aperfeiçoamento desse conhecimento, voltando seu foco para o trabalho com o texto, "no contexto da compreensão, produção e análise textual" (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Essa é uma maneira, ainda segundo esse autor, de levar o aluno a perceber a aplicabilidade da língua em seu cotidiano.

Os discursos escolares acontecem de acordo com três categorias, denominadas por Meserani (2008, p. 75) como reprodução, paráfrase e criação. São esses elementos os responsáveis pelo processo de intertextualidade no âmbito escolar. Para o autor em referência, (2008, p. 82), o primeiro desses itens, a reprodução equivale a "'registro', 'cópia', 'transcrição'"; a paráfrase seria a reiteração de um texto anterior; e, na sequência, a criação volta-se para textos originais em relação à média textual de mesmo gênero. Referindo-se à reprodução em sala de aula, esse autor considera que:

> Ainda que o sistema escolar seja estruturado para a reprodução, nele pulsam sonhos de criação. A leitura reverencial e literal, as cópias e transcrições de obras alheias acabam por despertar desejos de ir além do registro, de constituir as próprias

> mensagens. Até porque a escola vive o trivial da reprodução, mas exalta a criação. (MESERANI, 2008, p. 63)

As produções textuais escolares costumam trilhar os caminhos da intertextualidade literária, da mesma forma que emprega termos comuns à oralidade, já que os alunos espelham-se no discurso e nas indicações do professor que, por sua vez, recorre aos livros para o planejamento de suas aulas.

O aluno, no entanto, precisa receber orientações para realizar uma escrita com coesão e coerência. De acordo com Perissé (1998, p. 71) ele deve fazer questionamentos como "Por que e para quem eu quero escrever?". Ratificando esse pensamento, Meserani (2008, p. 97) considera que "No referente ao trabalho do aluno, muitas vezes é preciso ensiná-lo a reproduzir conceitos precisos [...] frases e palavras adequadas e próprias de um tipo de repertório...".

Ainda sobre o ensino de língua, textos de autores consagrados podem e devem ser utilizados em sala de aula como exemplos e fontes de ensinamento de como se escrever bem. Para Perissé (1998, p. 91):

> ... é bom estudar uma gramática. Mas mais importante é captar a gramática na leitura de bons autores. Aliás, é exatamente ao trabalho dos bons autores que os gramáticos se reportam para dizer o que é recomendável ou não, o que é certo ou menos certo. Por isso, ainda que não se deva desprezar os ensinamentos de um gramático, é bem mais agradável ler a gramática pelas mãos de um bom escritor.

Ainda sobre essa preocupação metodológica de como ensinar a língua na escola, e principalmente no tocante à prática de escrita, o professor desempenha um importante papel nas produções textuais realizadas pelos alunos, pois é ele o orientador, e de acordo com os seus métodos, ele pode interferir de forma positiva ou negativa sobre elas. Meserani (2008, p. 145), analisando a aula expositiva tradicional - por ser comum mesmo em dias atuais - a considera como detentora de um elevado grau de persuasão, através de seus "recursos argumentativos", capazes de interferir "nos níveis sintático e semântico", tornando "persuasivo-coercitivo" o discurso por ele proferido. Daí decorre a preocupação de estudiosos sobre o tipo de aula ministrada nas mais diversas salas de aula.

2 COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

2.1 A COESÃO TEXTUAL SOB VÁRIOS OLHARES

Koch (2002, p. 15) concorda com Beaugrande e Dressler (1981) que é por meio da coesão textual que "se vai tecendo o 'tecido' (tessitura) do texto". De acordo com esses estudiosos, a coesão ocorre na conexão entre as palavras e as frases existentes no texto, "numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical" Koch (2002, p. 16).

Platão e Fiorin (2007, p. 271) reiteram esse conceito e consideram a coesão como sendo "a conexão interna entre os vários enunciados presentes no texto [...] tornando seus vários enunciados organicamente articulados entre si...".

Ainda Koch (2002, p. 17) retrata o conceito de coesão textual segundo Halliday e Hasan (1976), para quem a coesão se faz presente no texto quando da subordinação de quaisquer de seus elementos em relação a outro(s), para que este tenha sentido. Os referidos autores estabelecem cinco mecanismos de coesão como os principais, a saber: a *referência* (pessoal, demonstrativa, comparativa); a *substituição* (nominal, verbal, frasal); a *elipse* (nominal, verbal, frasal); a *conjunção* (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); e a *coesão lexical* (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

O primeiro desses fatores, a *referência* abrange aos elementos presentes ao texto, porém sem possibilidade semântica individual. Entretanto, esses itens linguísticos (os pressuponentes) fazem alusão a outros termos (os pressupostos), sem a necessidade de sua repetição para que o texto tenha sentido. Os autores classificam a *referência* em *exofórica* (quando é feita para algo que não se encontra presente ao texto, pertencendo, no entanto, à conjuntura comunicativa) e *endofórica* (quando o elemento é intratextual, podendo, por sua vez, subdividir-se em *anáfora*, quando "o referente precede o item coesivo", e *catáfora* "se vem após ele") (KOCH, 2002, p. 19).

Os autores acima citados veem a *substituição* como um elemento inserido no texto para fazer as vezes de outro(s), ou mesmo de toda uma oração, evitando-se a repetição. Eles, porém, estabelecem distinções entre a *referência* e a *substituição*. Esta última tem seu emprego quando o item substituído apresenta alguma divergência em relação ao original.

O terceiro mecanismo defendido por Halliday e Hasan (1976, *apud* KOCH, 2002, p. 21), a *elipse*, ocorre com a omissão de um ou mais termos, ou mesmo da oração, mas cujo sentido se recupera por meio do contexto.

Prosseguindo, a *conjunção* seria palavras ou expressões que estabelecem uma relação entre o discurso proferido e o que está por ser. Esse mecanismo coesivo dispõe de uma significativa quantidade de conectivos de mesma ordem semântica para cumprir sua finalidade.

Concluindo acerca dos fatores de coesão, Halliday e Hasan (1976, *apud* KOCH, 2002, p. 22) consideram que a *coesão lexical* se dá através da reiteração e da colocação. No primeiro caso "se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de *sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos*..."; já a *colocação* ou *contiguidade* ocorre com o emprego de "termos pertencentes a um mesmo campo significativo".

A classificação dos mecanismos coesivos de Halliday e Hasan recebe críticas por parte de alguns estudiosos. Uma delas é a distinção entre referência e substituição. Para Harweg (1968, *apud* KOCH, 2002, p. 23) essa diferenciação é inexistente, pois sua concepção de substituição envolve "a troca de uma expressão linguística por outra expressão linguística". Nesse caso, a expressão trocada é denominada *substituendun* e a que a substitui, *substituens.*

Em decorrência de problemas como esses e outros levantados também nos outros mecanismos coesivos defendidos por Halliday e Hasan, Koch (2002, p. 27) sugere que a coesão textual seja classificada em dois tipos: *coesão remissiva* ou *referencial* e *coesão sequencial.*

A *coesão referencial* ou *remissiva* foi assim definida por Koch (2002, p. 31): "... aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*.", sendo que este último, o *elemento de referência* abrange desde um simples nome até um enunciado completo.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 109), as formas remissivas se manifestam quando uma forma textual remete à outra, fazendo parte desse grupo todas as anáforas. "Mas algumas dessas formas são referenciais e outras não, o que à primeira vista parece um contrassenso. Isto diz respeito à natureza do elemento formal que é usado para fazer a ligação anafórica e não ao seu funcionamento". Essa aparente incoerência pode ser esclarecida partindo-se do princípio que as formas de *coesão referencial* podem ser de dois tipos: as *remissivas referenciais*, que são capazes de realizar suas próprias referências, como os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos pronominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e elipses; e as *remissivas não referenciais*, que são as que não possuem "autonomia referencial", como por exemplo, os artigos e numerais.

Segundo Koch (2002, p. 34), as *formas remissivas* - também chamadas de referenciais – podem ser *gramaticais* (formas remissivas não referenciais para Marcuschi) ou *lexicais* (formas remissivas referenciais, também na concepção de Marcuschi). *As formas remissivas gramaticais presas* acompanham um nome, com ele concordando em gênero e/ou número e correspondem na gramática tradicional aos artigos, aos pronomes adjetivos e ainda aos numerais.

Com relação aos artigos, é comum que os indefinidos atuem como catáforas e os definidos como anáforas. Os pronomes adjetivos, segundo Kallmeyer *et al* (1974, *apud* KOCH, 2002, p. 37), são aqueles que realizam a "função-artigo", como os pronomes demonstrativos este, esse, aquele e tal; os pronomes possessivos meu, teu, seu, nosso, vosso, dele; os indefinidos algum, todo, outros, vários, diversos etc.; os interrogativos quê? qual?; e o pronome relativo cujo.

As *formas remissivas gramaticais livres* não fazem acompanhamento a um nome, mas mesmo assim podem atuar remissivamente como anáforas ou catáforas "a um ou mais constituintes do universo textual. A estes ficaria reservada a denominação genérica de 'pronomes' ou de 'pro-formas'" Koch (2002, p. 39). Elas abrangem os pronomes pessoais e os substantivos de modo geral, além dos advérbios pronominais.

Já as *formas remissivas lexicais* são "grupos nominais definidos que, além de fornecerem, em grande número de casos, instruções de concordância, contêm, também, instruções de sentido, isto é, fazem referência a algo do mundo extralinguístico" (KOCH, 2002, p. 35). Ainda Koch (2002, p. 52) considera que a coesão referencial causa ambiguidade em alguns casos, cabendo ao leitor/ouvinte uma decisão pautada na predicação textual, de forma que deve o produtor do texto procurar evitar situações equivocadas.

Platão e Fiorin (2007, p. 271) atribuem aos "conectivos ou elementos de coesão" a função de evidenciar as relações semânticas que se estabelecem entre os enunciados existentes no interior do texto.

A *coesão sequencial* é a segunda modalidade coesiva abordada por Koch (2002, p. 53), que a associa aos "procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir".

2.1.1 A SEQUENCIAÇÃO FRÁSTICA NA COMPOSIÇÃO TEXTUAL

A *sequenciação frástica* acontece sem o emprego de recorrências, mas através de elementos linguísticos inseridos entre os componentes textuais. Os mecanismos desse tipo de sequenciação são: *manutenção temática, progressão temática* e *encadeamento.*

Nos procedimentos de *manutenção* temática são empregadas palavras ou expressões integrantes de um mesmo campo lexical capazes de despertar no leitor/ouvinte um "frame" (esquema cognitivo); a maneira como a *progressão temática* ocorre é de fundamental importância para a sequenciação do texto, assegurando "a organização e a hierarquização das unidades semânticas de acordo com seu valor comunicativo" (KOCH, 2002, p. 63); enquanto que o *encadeamento* é responsável pelas relações semânticas entre as diversas partes que compõem o texto e pode se dar por justaposição ou por conexão.

A *justaposição* permite que a coesão textual aconteça com ou sem "o uso de elementos sequenciadores" (KOCH, 2002, p. 66). A ocorrência da justaposição sem esses elementos induz o leitor ao estabelecimento da coerência textual. Na escrita, a ausência dos conectores é substituída por sinais de pontuação, ou mesmo pelas pausas, na inexistência destes. O outro tipo de justaposição, aquela que apresenta elementos sequenciadores - os sinais de articulação - proporciona um "sequenciamento coesivo" entre as diversas partes do texto e atuam em vários níveis de hierarquia, tais como: metanível ou nível metacomunicativo, nível intersequencial (entre sequências textuais ou episódios narrativos) e nível conversacional (inter ou intraturnos).

A *sequenciação frástica por conexão ou junção* opera com conectores interfrásticos como as conjunções, os advérbios sentenciais e palavras ou expressões que exercem a função de estabelecer relações semânticas e/ou pragmáticas no interior do texto. Essas relações podem ser *lógico-semânticas* ou do tipo *discursivas ou argumentativas*.

Nas relações *lógico-semânticas* entre orações os conectores são de tipo lógico e elas, as relações, podem ser: *de condicionalidade, de causalidade, de mediação, de disjunção, de temporalidade, de conformidade e de modo*.

O segundo tipo de conexão são as relações discursivas ou argumentativas. "Os encadeadores do tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto" (KOCH, 2002, p. 71). Esses encadeamentos podem ocorrer não apenas entre duas orações de um mesmo período, mas também entre períodos diferentes e até mesmo entre parágrafos. "Ademais, esses conectores, ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a

orientação argumentativa. Por esta razão, são também chamados operadores argumentativos e as relações que estabelecem, relações pragmáticas, discursivas ou argumentativas.” (KOCH, 2002, p. 72).

Ainda acerca da coesão, Charolles (1986, *apud* KOCH, 2002, p. 77):

> Ressalta que o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. Por essa razão, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto: visto possuírem, por convenção, funções bem específicas, eles não podem ser usados sem respeito a tais convenções. Se isto acontecer, Isto é, se seu emprego estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de sequencialidade, o que dificultará a sua compreensão e, portanto, a construção da coerência pelo leitor/ouvinte.

2.2 COERÊNCIA TEXTUAL

“A coerência tem a ver com a ‘boa formação’ do texto [...] é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários” (KOCH, 2008, pp. 11-12). A coerência torna o texto um todo significativo, possuindo uma relação entre seus elementos linguísticos, envolvendo tanto fatores cognitivos quanto os socioculturais. Ela envolve desde as formas cognitivas próprias da língua, até as relações interpessoais, as influências recebidas na oralidade, assim como as intencionalidades dos usuários. Dessa forma, ela tanto apresenta um caráter semântico quanto pragmático.

Charolles (1983, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 121), trata do assunto do seguinte modo:

> Somente uma análise de processos permite tratar a coerência. Seguramente, a coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. E, nesse afã, o receptor segue as pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiros indicadores interpretativos. Desse modo, a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código.

Na concepção de Platão e Fiorin (2007, p. 281), “coerência deve ser entendida como unidade do texto. Um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo”.

Para Marcuschi (2008, p. 122), nem sempre as relações de coerência se estabelecem na superfície textual, de modo que não se mostram claramente. Nesse caso, a coerência fica a cargo da interpretação pessoal do receptor.

Analisando a enunciação como um processo social e ressaltando a importância da interação e da significação contida no ato de fala e apreendida pelo interlocutor, Bakhtin (2006, p. 115) defende que "... toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*.".

Associando os conceitos de coerência e coesão, Koch, (2008, p. 13) afirma que ambas formam "um par opositivo/distintivo", sendo que a última, a coesão, "é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto". Entretanto, Halliday e Hassan (1976, *apud* KOCH, 2008, p. 13) também a consideram como uma relação semântica e fundamental para a interpretação do texto.

Há muitos autores que não fazem a distinção entre coesão e coerência. Charolles (1978, *apud* BASTOS, 1984, p. 07) é um deles e para quem não existe uma linha de demarcação entre coesão e coerência, pois "não se pode questionar a coerência de um texto sem se levar em conta a ordem em que aparecem os elementos que o constituem".

Outros denominam a coesão de "coerência microestrutural" ou "coerência local" e a coerência de "coerência macroestrutural" ou "coerência global". No entanto, todos concordam que coesão e coerência são mecanismos necessários ao "processo de produção e compreensão do texto" (KOCH, 2008, p. 14 e p. 23).

A textualidade, fator necessário à existência do texto, é originada pela coerência. Essa afirmação de Koch (2008, p. 27) sobrepõe-se à de Halliday e Hassan (1976) de que seria a coesão a responsável pela textura. São muitos os estudiosos que concordam ser a coerência a responsável pela conversão de um conjunto de frases em um texto.

Marcuschi (2008, pp. 122-123) remete ao fato levantado por Fonseca (1992) de que há estudiosos para quem a coerência acontece em sequências temáticas, a qual se destaca como um "núcleo" tendo a seu redor os "enunciados textuais". Nesse caso, a coerência tem uma "realização holística", "global", considerando o todo, apesar de "ter, em muitos casos, um desenvolvimento local", o que difere da coesão textual.

Quanto à existência de textos incoerentes, Koch (2008, p. 32) cita alguns autores que apontam para esse fato, como Marcuschi e Beaugrande e Dressler. Para estes, a incoerência textual ocorre quando o receptor "não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido,

seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o seu universo cognitivo".

Já Charolles (1987, *apud* KOCH, 2008, pp. 33-34) defende que todo texto apresenta maior ou menor grau de coerência, dependendo para que ela se manifeste da capacidade do receptor em retomar o sentido do texto. Entretanto, o referido estudioso admite a possibilidade de "certo tipo de incoerência [...] 'quando usados inadequadamente certos encadeamentos de frases'".

Temas como coesão e coerência nem sempre são retratados pelo livro didático, principalmente no Ensino Fundamental e, quando o fazem, a abordagem é superficial. Tavares e Conselvan (2012, 9º ano, p. 107) apenas mencionam o emprego de conectores em um texto trabalhado e referem-se a esses termos como responsáveis pela coesão textual. Em Borgatto et al (2013, 9º ano, pp. 100-107 e 131-139), a coesão é citada no estudo do conteúdo de orações subordinadas, como a responsável pelo estabelecimento das relações entre as orações. Esse estudo se dá de forma descontextualizada, através de períodos diversos.

No Ensino Médio há autores que dão maior ou menor ênfase à coesão e à coerência. Em Torralvo e Minchillo (2008, v. 2, pp. 150-151 e 375-376), o volume do 2º ano, em dois momentos, trata da coesão textual. O primeiro acontece no estudo dos pronomes demonstrativos e se dá através de um trecho do artigo de Rubem Alves, *Diploma não é solução*, no qual os pronomes que remetem à coesão são destacados. Depois são propostas atividades que exploram o conteúdo. Da mesma forma acontece o estudo sobre "sujeito e coesão textual".

Sarmento e Tufano (2010, v. 1, pp. 351-359) dedicam todo um capítulo, embora pouco extenso, do primeiro volume à coesão e coerência textuais. Além do trabalho com textos, o conteúdo é desenvolvido no capítulo tanto em forma de explanação escrita, quanto de resolução de atividades.

O trabalho realizado por Nicola (2009, v. 1, pp. 207-218) no volume do 1º ano com relação a essa temática é mais profundo. Além de um capítulo específico sobre coesão e coerência, os aspectos relacionados à temática são abordados em outros capítulos que também envolvem a contextualização do conteúdo.

3 A COESÃO E A COERÊNCIA NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

> "... o texto é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado...". (KOCH, 2006)

Para a autora, o sujeito da linguagem apresenta uma relação direta com a concepção que se tem acerca de língua. Dessa forma, o sujeito pode assumir três posicionamentos distintos, a saber: o "sujeito psicológico", "o sujeito assujeitado", e o "sujeito como entidade psicossocial" Koch (2006, p.14).

No primeiro caso, o *sujeito psicológico* é resultante da "língua como representação do pensamento", ou seja, ele é um ser consciente e que utiliza o signo linguístico de acordo com suas próprias convicções. O *sujeito assujeitado*, decorrente da "língua como estrutura", reproduz um discurso imposto pela ideologia da qual faz parte. Já o *sujeito como entidade psicossocial*, por sua vez, atua onde a língua é concebida "como lugar de interação". A referida autora enfatiza, nessa última categoria de sujeito, "... o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados...".

As referidas concepções de língua e sujeito têm influência direta sobre o conceito de texto, segundo Koch, (2006, p. 16). Quando a língua é concebida como representação do pensamento e o sujeito é autônomo em seu discurso, o texto é um "produto" fechado em si mesmo, não permitindo interferências por parte do interlocutor ou leitor. Em se tratando da língua simplesmente como "código" e consequente sujeito "assujeitado", o texto apresenta um caráter "explícito", "como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código...". No tocante à concepção da língua como um sistema "dialógico", os sujeitos interagem de modo a participarem da construção semântica textual.

Existe uma tendência, conforme Coutinho (2004, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 81) de considerar texto e discurso como "aspectos complementares da atividade enunciativa". Corroborando com essa teoria, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 23) – Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série, afirmam:

> O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições nas quais foi produzido.

A textualidade, segundo Marcuschi (2008, p. 96) envolve "três grandes pilares", que são o autor, o leitor e o texto - este último não sendo considerado como um "produto" e sim como um "processo". Para um texto ser considerado como "unidade comunicativa", este deve apresentar critérios gerais de textualização que abrangem tanto os conhecimentos linguísticos (coesão e coerência), quanto os conhecimentos de mundo (intencionalidade, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade).

Ao não considerar os aspectos acima como princípios, o referido autor os admite apenas como critérios que são, sem, contudo, atuarem como princípios rigorosos para a existência de um texto, já que este se constitui mesmo com sua ausência pelo fato de "o texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística." (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Platão e Fiorin (2007, p. 320) consideram que um texto para ser considerado como bem construído, deve apresentar "unidade", pois inexistindo esse fator, a produção verbal deixa de ser texto, permanecendo apenas como um conjunto de frases que não fazem sentido. Prosseguem em sua argumentação: "A construção de um texto pressupõe que os seus segmentos se sucedam numa progressão constante, isto é, que cada segmento que ocorre no percurso deve ir acrescentando informações novas aos enunciados anteriores.".

As produções textuais escolares são um ótimo material para identificar-se a existência, ou não, de coesão e coerência textuais. E foi justamente esse tipo de material o utilizado como objeto da presente pesquisa. Esta foi aplicada em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Otávia Silveira, na cidade de Mogeiro, o 1º Ano E, com aulas ministradas no turno da tarde.

Essa turma é composta por 24 alunos com faixa etária compreendida entre 14 e 20 anos, sendo que 75% destes possuem 15 ou 16 anos. Os alunos tanto são provenientes da zona urbana, quanto da zona rural do município, e em sua maioria, de baixo poder aquisitivo.

A pesquisadora é professora de Língua Portuguesa da referida turma, a qual possui alunos provenientes das duas escolas da cidade que oferecem a segunda fase do Ensino Fundamental. Uma das escolas é de manutenção municipal e a outra é a própria escola, da rede estadual, cujos alunos têm suas produções textuais integrando o presente estudo.

Interessada em observar se seus novos alunos já possuíam ou não um bom desempenho em produções textuais, a professora decidiu introduzir o assunto em uma roda de conversa sobre a tipologia textual narrativa.

Foram selecionados na biblioteca escolar e levados para a sala de aula, livros paradidáticos com coletâneas de crônicas e contos. Esses livros foram distribuídos a cada dupla de alunos e foi solicitado para que os recebedores procedessem à seleção de um dos textos para realizar sua leitura para os demais. E assim se fez.

Depois dessa atividade, a professora questionou a turma sobre as características dos textos apresentados, seus pontos em comum e suas particularidades e também fez indagações referentes à compreensão de seus sentidos. A partir dos comentários surgidos, foram introduzidos os conceitos a respeito da própria narrativa, dos gêneros conto e crônica e dos "critérios de textualização" (MARCUSCHI, 2008, p. 93) coesão, coerência e intencionalidade. Só, então, após essa contextualização, foi solicitada aos alunos uma produção de texto individual envolvendo o conteúdo estudado.

De um universo de vinte e quatro redações, foram selecionadas doze que sobressaíram entre as demais, tanto positiva quanto negativamente. O critério utilizado para tal seleção foi o de produções muito boas, medianas e bastante problemáticas, em quantidades iguais.

A proposta do presente trabalho é analisar o nível de aprendizagem dos alunos da referida turma em relação à coesão e coerência textuais. Dentre as dificuldades mais comuns, foi detectada falta de domínio nos seguintes aspectos:

Coesão sequencial: a coesão sequencial ocorre através do encadeamento entre as diversas etapas que compõem um enunciado, um parágrafo e sequências de um texto (KOCH, 2002, p. 53).

Foram percebidos problemas em que há insuficiência de concordância verbal e/ou nominal em várias produções, comprometendo, dessa forma a coesão sequencial dos textos em questão, como pode ser comprovado nos trechos abaixo, extraídos das já citadas redações.

A aluna M. J. D. S., em sua redação intitulada *O sacrifício de um a salvação de todos* escreveu o seguinte enunciado:

"... e seu filho amava observar *os trens que ali passava* e as pessoas que viajavam neles." (linhas 4 a 6).

J. C. produziu o texto cujo título é *A vida de um negro*, do qual pode ser destacado o trecho:

"... o menino gostava de namorar so que *as meninas não queria* ele porque ele era um negro." (linhas 7 a 9).

É de C. R. D. S. - cujo texto não está assinado, mas sua autoria foi recuperada pela caligrafia – *A espertesa da mosquinha*, no qual se encontra:

"Na metrópole de São Paulo *as mosquinha faz* a festa." (linhas 1 e 2).

A redação de E. V. D. A. M. J. tem por título *A esperteza no assalto,* da qual se destaca:

"... logo a frente olha para trás e ver esses *dois indivíduos bem próximo* à ele..." (linhas 5 a 7).

O estudante J. M. D. S. deu o título *No ultimo instante* ao seu texto e escreveu:

"Sendo uma mulher de muita fé, resolveu a Deus uma Graça pedir, em meio de *uma forte e fervorosas orações*..." (linhas 11 a 14).

Coesão referencial: nesse tipo de coesão algum(ns) elemento(s) do texto remete(m) a outro(s), por isso ela também é chamada de remissiva. Entre os vários tipos de coesão referencial, um deles ocorre por **coesão lexical** por meio da reiteração, que consiste na "repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos". (KOCH, 2002, p. 22). Nesse caso acontece a troca de um elemento do texto por outro(s) ou mesmo por uma oração.

Nos trechos retirados das produções textuais dos alunos foram percebidos alguns problemas relativos a esse tipo de coesão. São eles, por amostragem:

No texto *A vida de um jovém jogador*, o aluno L. B. G. escreve:

"*Em um belo* dia um jovém garóto sai para *jogar* bola *em um belo campo* quando *chégol* lar *ele* ficou *munito* supreso quando *chégol* nu*campo* que olha para o gramado *ele* ficou *muinto* feliz *por que seria sua primeira ves* que *ele* ia *jogar* com *muinta* toce dar ai *ele* tava *muinto* nervozo *porque seria sua primeira veis* que *ele* ia *jogar* com *nunita* gente..." (linhas 1 a 7).

Essa é uma das redações com mais problemas desse tipo. As repetições de inúmeras palavras ou expressões demonstram uma total carência de substituições de termos por outros do mesmo campo semântico e a falta de domínio do autor do texto em relação a esse conteúdo. As expressões *em um belo* e *porque seria a sua primeira vez* foram empregadas

duas vezes, da mesma forma que as palavras *campo*, e *chegou (chegól);* o verbo *jogar* foi escrito três vezes; porém, nenhum termo se iguala à utilização do advérbio *muito* – que no texto assumiu as formas *muinto, munito e nunito* – em cinco momentos distintos, porém próximos.

Da redação da aluna J. B., *O namorado*, foi retirada a passagem a seguir:

"*O namorado muito apaixonado*. *O namorado muito apaixonado* por sua *namorada* resolveu fazer uma çupresa para *ela*. Ai ele compro um presente *para ela* era uma *boneca*, *ela* com raiva pegou a *boneca* e jogou no meio da rua, bem na hora que seu *namorado* foi na casa *dela*." (linhas 1 a 6).

Nesse texto também há muitas repetições de palavras iguais ou equivalentes e até mesmo de uma expressão, o que demonstra sua pobreza vocabular. A produção textual tem início com a frase *o namorado muito apaixonado* a qual se repete imediatamente, na oração seguinte. A palavra *namorado* recebeu quatro recorrências, incluindo sua inserção na referida expressão; *boneca* foi escrita duas vezes; o sintagma nominal *para ela*, também duas vezes; e o pronome *ele/ela* (assim como a forma *dela* e a inclusão em *para ela*), cinco vezes.

Vale salientar que esse texto não é de autoria da supracitada aluna, tendo ela apenas acrescentado algumas passagens ao original, como pode ser comprovado no site abaixo:
http://brasilidadecult.dihitt.com/n/contos-e-cronicas/2013/02/09/o-namorado-e-a-boneca-um-conto-curto-e-impressionante-

Outra redação portadora de vários problemas de coesão lexical por reiterabv ção é a de F., intitulada *O rato ladrão*. Foi selecionado o trecho abaixo como exemplificação:

"... colocou várias coisas gostosa em cima da *mesa* tava um pedaço de *queijo* bem grande. A familia não sabia que havia um *ratinho* na casa. Então o *ratinho* sentiu o cheiro do *queijo* ele subiu na *mesa*, comeu a metade do *queijo*, quando a *mãe* e as *crianças* chegou para tomar o café, o *queijo* as *crianças* perguntaram oh *mãe* cade a outra parte do *queijo*..." (linhas 7 a 17)

Percebe-se claramente no texto acima a ausência de elementos gramaticais para fazerem referência a outros termos já expressos. Só nesse trecho o vocábulo *queijo* foi repetido cinco vezes, ao passo que as palavras *mesa*, *ratinho*, *crianças* e *mãe* receberam dois registros cada.

M. M. D. S. produziu uma redação sem título, mas também com repetição de palavras, como demonstrado a seguir:

"Conheci um menino muito encantado eu *chamei ele* para *dança ele* aceitou a *dançou* bebemos muito de eu fiquei doida de amor *chamei ele* para fora e dei um beijo nele é *ele* não

resistil e deu outro em *mim* agora eu fiquei apaixonada por *ele* e *ele* por *mim*...” (linhas 6 a 11).

Nesse pequeno trecho há 12 repetições, assim distribuídas: seis do pronome *ele*, duas para o pronome *mim* e duas para cada uma das formas verbais *dança* (também grafada erroneamente como *dançou*) e *chamei*.

Em *O cachorrinho apaixonado*, de autoria de D. D. D. S., um pequeno trecho apresenta repetições de três termos, *sua/seu*, *cachorro/cachorrinho* e *veterinário*, demonstrando a falta de domínio acerca da substituição de vocábulos que possuam o mesmo sentido, como abaixo:

“... *sua* dona preocupada com o que estava acontecendo com o *seu* animal, resolveu levar o *cachorrinho* para o *veterinário*. O *veterinário* examinou o *cachorro* e disse que ele não tinha nada.” (linhas 6 a 11).

Há alunos que, embora suas produções de texto tenham sido consideradas como boas, em alguns trechos há marcas que demonstram falta de domínio sobre coesão. É o que se percebe na redação de G. R. D. S., cujo título é *Amigo no silêncio*.

“Já é um amigo e companhia nas horas de *silêncio*, pode até não falar nada, mas ouvi e guarda em *silêncio* tudo o que eu digo.” (linhas 12 a 15).

Referindo-se às repetições, Pécora (2011) salienta que “... uma determinada repetição lexical que pode ser fundamental para a obtenção da coesão em um texto oral pode não ser necessária para sua obtenção na escrita” (p. 54).

Também foram encontrados nas produções problemas coesivos do tipo **conjuntivo.** O uso adequado das conjunções cria relações específicas entre os enunciados textuais.

Em alguns textos produzidos pelos alunos encontra-se o dêitico *aí* (ou *ai*, como foi escrito por todos), muito comum na oralidade e que atua como um elemento sequenciador. Nesses textos ele é empregado como sendo uma conjunção ou como marca de pontuação.

A redação *O sacrifício de um a salvação de todos*, de M. J. D. S. possui apenas uma ocorrência desse tipo, a qual é a seguinte:

“... um trágico erro estava para acontecer o filho do homem que trabalhava no controle dos trens, *ai* a ponte levantada enquanto o trem se aproximava...” (linhas 9 a 12).

De acordo com a construção do texto, o conectivo *ai (aí)* poderia ser substituído pela conjunção coordenada explicativa *pois*.

Outra redação que também só apresenta uma citação do referido elemento lexical *ai (aí)* é *O cachorrinho apaixonado*, de D. D. D. S., a qual está transcrita abaixo:

"... e eles foram brincar no parque, foi *ai* que a dona do cãozinho entendeu tudo o que estava acontecendo." (linhas 27 a 30).

Nesse caso, o dêitico *ai* acompanhado do pronome relativo *que* originou um sentido de temporalidade e essa expressão poderia ser substituída pela conjunção subordinada temporal *quando* ou ainda pela expressão *nesse momento*.

J. B. copiou e adaptou o texto *O namorado,* o qual contém os dois exemplos:

"Ai ele compro um presente para ela..." (linha 3).

"... *ai* ele foi pegar a boneca quando um carro o atropelou causando sua morte." (linhas 10 e 11).

Em ambos os exemplos, o termo em evidência (*ai*) pode ser retirado sem causar qualquer prejuízo à coesão textual, já que este é um texto escrito.

A vida de um jogador, de L. B. G. é uma redação extensa, na qual foi empregado o já referido termo muitas vezes.

"*Ai* todos os jogador foram por ves tiario veis tir os padrão do time *ai* todos feliz tiram o padrão do seutime *ai* o treinador falar..." (linhas 8 a 10).

"*Ai* todos entrarrão no cam po *ai* a torcida começol a critar o nome do time *ai* começa o jogo *ai* os jogador começa a jogar *ai* leva no primeiro tem po..." (linhas 14 a 16).

Nesse texto, o único sinal de pontuação encontrado é o ponto final, de modo que o elemento lexical *ai* (com sentido de *aí*) foi empregado, na maioria dos casos, para expressar pontuação. Nos trechos selecionados e que correspondem a seis linhas de um total de vinte e cinco, o aluno escreveu *ai* oito vezes. Nos momentos em que são escritos com inicial maiúscula, houve a substituição de um ponto ao final do período, ao passo que sua grafia com letra minúscula tanto pode indicar que ali caberia um ponto final, uma vírgula, a conjunção coordenada aditiva *e* ou até mesmo outras, como a subordinada temporal *quando.*

A seguir são apresentadas duas sugestões de reescritura para esses dois trechos, respeitando sua originalidade e substituindo apenas o termo em foco. O primeiro deles poderia ficar dos seguintes modos:

"Todos os jogador foram por ves tiario veis tir os padrão do time. Todos feliz tiram o padrão do seutime *e* o treinador falar..." (linhas 8 a 10), ou "Todos os jogador foram por ves tiario veis tir os padrão do time. Todos feliz tiram o padrão do seutime *quando* o treinador falar..." (linhas 8 a 10).

Já as sugestões para o segundo são apresentadas de acordo com as formas a seguir:

"Todos entrarrão no cam po *e* a torcida começol a critar o nome do time. Começa o jogo, os jogador começa a jogar *e* leva no primeiro tem po..." (linhas 14 a 16), da mesma

forma que poderia ser “Todos entrarrão no cam po *e* a torcida começol a critar o nome do time *quando* começa o jogo. Os jogador começa a jogar *e* leva no primeiro tem po...” (linhas 14 a 16).

Coerência: na coerência, as diversas partes de texto se integram e se complementam de forma a se constituírem como um todo harmonioso. (PLATÃO e FIORIN, 2007, p. 281). Esses autores afirmam ainda que “Quando se fala em redação, sempre se aponta a coerência das ideias como uma qualidade indispensável para qualquer tipo de texto”.

As redações em estudo possuem diversos problemas que comprometem sua coerência e, consequentemente, sua qualidade.

Uma delas, *O cachorrinho apaixonado*, de D. D. D. S., apresenta **pleonasmo vicioso**, que para Pécora (2011, p. 71) consiste na repetição de diferentes termos com o mesmo sentido, “uma desnecessária afirmação do mesmo, uma relação prolixa”. Tal fato pode ser comprovado na citação “... então a cachorrinha *saiu para fora*...” (linha 27).

Esse pleonasmo considerado como vício de linguagem poderia ser evitado se a supracitada construção fosse das seguintes formas: “... então a cachorrinha *veio para fora*...”, ou “... então a cachorrinha *saiu de casa*...”, ou ainda “... então a cachorrinha *saiu*...”.

A incoerência presente nessas produções textuais acontece também pela **falta de ordem lógica**, cuja manifestação se dá através de inadequações semânticas, por não condizerem com o que se enquadra como conhecimento de mundo, de acordo com Koch (2008, p.61). Esse fato pode ser constatado pelo que se passa a demonstrar.

A aluna F., em *O rato ladrão,* escreveu:

“... dentro do queijo tinha uma grande ratueira. Ele não viu e acabou morrendo emprensado na ratueira esse foi o fim do rato ladrão!...” (linhas 26 a 30).

Na passagem acima consiste como incoerência o fato de uma “grande ratueira” não caber dentro de um queijo.

Outra redação com problemas de incoerência por falta de ordem lógica é a de D. D. D. S. *O cachorrinho apaixonado*, que é a seguinte:

“... o cachorro parou em frente de uma casa bem bonita, passou horas parado olhando fixamente para a janela quando apareceu uma bela cachorrinha...” (linhas 20 a 25).

A falta de lógica encontra-se no fato de que o cachorro ficou olhando para a janela e por ela enxergou a cadelinha. Para que tal fato pudesse acontecer, ou o cão teria que ser alto o suficiente para ultrapassar a altura da janela, ou a janela teria que ser muito baixa para que, da rua, ele pudesse ver a cadela que se encontra dentro de casa.

E, por último, a redação *O namorado*, de J. B. demonstra uma imensa falta de lógica em seu final, como abaixo:

"... ela emocionada deixa a boneca cair, e do bolso da boneca cairram 2 alianças, quando ela vio ficou muito triste e não sabia o que fazer, ela casou é esta muito feliz com seu amor." (linhas 15 a 18).

O desfecho dessa produção textual contraria todos os fatos narrados anteriormente. Sintetizando-os: o namorado deu à sua amada uma boneca; ele morreu atropelado ao pegar a boneca que ela jogou fora; no enterro de seu namorado ela descobriu a surpresa que ele havia feito: o pedido de casamento e as duas alianças; ela ficou muito triste, sem saber o que fazer.

Diante do exposto o final feliz resultante do casamento com seu amor se tornou incoerente. São muitas as interrogações dele resultantes: Quem é esse amor? O namorado por quem ela sofria e amava? Como é possível casar-se com ele se ele estava morto e enterrado? Esse amor é outro personagem que entra na história? Se assim for, ele deveria ser apresentado ou então haver a inserção de uma nova palavra, alterando o final da oração para "muito feliz com seu *novo* amor".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a língua como um sistema dialógico, o locutor/produtor e o interlocutor/leitor atuam diretamente na construção semântica textual, de modo que os critérios linguísticos de textualidade, coesão e coerência, além daqueles que envolvem os conhecimentos de mundo, como a intencionalidade do emissor, a situacionalidade, o grau de intertextualidade, a informatividade e a aceitabilidade por parte do receptor, são relevantes para que a interação se estabeleça.

A produção textual requer um processo que envolve mais do que simplesmente um conjunto de palavras. Faz-se necessário que elas estejam interligadas entre si, estabelecendo conexões entre cada uma das partes do texto, dando-lhe sentido e tornando-o um conjunto harmônico e coerente.

Partindo dessa premissa, o objetivo estabelecido no presente estudo consiste em analisar as produções textuais de alunos do 1º ano do Ensino Médio da E. E. E. F. M. Otávia Silveira, no município de Mogeiro, para conhecer seu nível de compreensão e domínio relativo à coesão e à coerência em textos narrativos escritos que os tornem capazes de oferecer ao leitor clareza e unidade de sentido.

O aprofundamento conceitual referente às condições de se produzir textos nos quais seus vários enunciados encontram-se concatenados entre si formando um todo harmonioso e compreensível, ou seja, o estudo da coesão e da coerência textuais proveniente da realização dessa pesquisa foi significativo para a análise dos dados contidos na amostragem analisada.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos foram considerados, prioritariamente, seus aspectos semânticos, por ser mais significativa a maneira como os enunciados são interligados, como as ideias são colocadas, assim como a intencionalidade de seus autores no momento de apresentá-las do que os aspectos gramaticais. Estes ocuparam um plano secundário nesse processo analítico.

Nas produções textuais analisadas foram encontrados problemas que comprometem os critérios de textualidade por falta de domínio no que concerne à coesão sequencial por insuficiência de concordância verbal e/ou nominal; acerca da coesão referencial foram encontrados problemas relacionados à conjunção e à coesão lexical por meio da reiteração; e, no tocante à coerência, por uso de pleonasmo vicioso e por falta de ordem lógica.

Os resultados decorrentes da aplicação da pesquisa produziram elementos que permitem intervenções pedagógicas pertinentes que levem seus autores ao aprimoramento e

até mesmo ao domínio da escrita no sentido de conhecerem a maneira de produzir textos coerentes, com coesão e também com algum domínio gramatical.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. 201 p.

BORGATTO, A. M. T., BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI. V. **Projeto Teláris: Português**, 9º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012. 352 p.

BASTOS, L. K. X. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. Campinas, SP: 1984. 52 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental***:* parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p.
.
KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002. 84 p.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 168 p.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 107 p.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

MESERANI, S. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 174 p.

MONTEIRO, M. M. **Leitura e escrita**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 124 p.

NICOLA, J. **Português: ensino médio**. v. 1. São Paulo: Scipione, 2005. 392 p.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 128 p.

PERISSÉ, G. **Ler, pensar e escrever**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. 96 p.

PLATÃO F.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007. 431 p.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. 97 p.

SARMENTO, L. L.; TUFANO D. **Português: literatura, gramática, produção de texto**, v. 1. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010. 439 p.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000. 95 p.

TAVARES, R.. A. A.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber português**, 9º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012. 272 p.

TORRALVO, I. F. MINCHILLO, C. C. ***Linguagem em movimento*: literatura, gramática, redação**: ensino médio, v. 2. São Paulo: FTD, 2008. 383 p.

ANEXOS

O Sacrifício de um a Salvação de todos

Existia um homem que tinha um unico filho que o amava extremamente este homem trabalhava no controle da ponte do trem e seu filho amava observar os trens que ali passava e as pessoas que viajavam neles.

Estas pessoas eram solitarias, com ira no coração orgulhosos frustrados e acidos mas um trágico erro estava para acontecer o filho do homem que trabalhava no controle dos trens, ai a ponte levantada enquanto o trem se aproximava e para tentar ajudar o pai foi tentar fecha-la e acabou caindo embaixo dos trilhos o homem procura o filho mas quando o vê caindo se desespera o que leva a uma terrivel escolha, deixar o que todos no trem morram ou puxar a alavanca e deixar que seu filho morra esmagado pela ponte?

e a escolha foi puxar a lavanca, A Salvação de "todos" requereu o sacrifício de um. O Sacrifício de um trouxe esperança para o futuro.

Alunaca Maria José da Silva

A vida de Um negro

Era Uma vez Um menino Negro que gostava muito de estudar so que a escola a onde ele estudava so tinha pessoas brancas, eles batia muito nele, Tomava o lanche dele todos os dias, ele tinha vergonha da Sua Cor por que ele era negro, a sua familia era toda negra, mas era Umas pessoas legais, que fazia Amizade com todas as pessoas, o menino Gostava de namorar so que as meninas não queria ele por que ele era negro, Um dia quando ele Cresceu ele se formou em engenharia, Se Casou com Uma morena muito bonita, Tiveram Filhos, as pessoas parou com o racismo com ele, Todo mundo Começou a gostar dele e viram que ele é Uma otima pessoa, ele ficou muito triste quando perdeu seu pai e sua mãe mas continuou vivendo feliz, ele e a esposa dele tiveram tres filhos, dois meninos, e 1 menina, quando os filhos deles Crecaram a menina se formou em professora, Um dos meninos se formou em Ator de Theatro, o outro menino se formou em medicina, e eles gostava muito da sua familia.

Moral da Historia; nunca devemos ter racismo com ninguem por que agente é um so

Autor: G[illegible] C[illegible]

17/02/14

A esperteza da mosquinha

Na metrópole de São Paulo as mosquinha faz a festa. Certo dia como outro qualquer a dona mosca saiu para fazer uma bagunça.

Mais se deparou com resto de lanches junto da quelas restinhos de comidas tinha armação era tudo combinados pelos humanos capturala. ja estava planejado aquilo poderia custa a vida dela parecia ser muito bom.

Ela então refletiu, isso tudo para mim tem algo errado!

As pessoas queria mesmo aspirar ela para dentro de um frasco mas a tal fulana foi um pouquinha mais esperta fugil enquanto tinha tempo.

Ela então pensou comer tudo aquilo tinha cido bom, sou pequena mais não sou burra!

morrer enteixicada eu sem ar nem pensar.

17/02/14

A Esperteza no Assalto

Em um belo dia um rapaz de 18 anos, saia de casa para dar uma caminhada, depois de andar umas meia hora se deparou com dois indivíduos com uma cara bem estranha, passou pelos dois sem dar à mínima, logo a frente olha para trás e vê esses dois indivíduos bem próximo à ele, logo percebeu, e de lange avistou um galpão abandonado, e entra lá, os dois bandidos também entrou, eles estavão bem armados, assim que eles entrarom o rapaz escondido falou:

O quê vocês querem de mim?

Queremos le pedir uma informação.

O rapaz que não é tolau não caiu nessa. E falou:

Vou dar dez segundos para vocês saírem daqui, sou policial e estou armado, e tou mirando bem nos suas cabeças.

Os indivíduos com medo logo mentêram o pé e foram embora na carreira.

O rapaz inteligente entrou no galpão escuro e ficou escondido, e assim saiu dessa vira, porquê fi mais esperto que os bandidos.

Aluno: E[illegible] V[illegible] d A[illegible] m[illegible] fi[illegible].

tilibra

Nome: f... d... ...s prof.: Rosângela
Série: 1º ano Turma: "E"

No ultimo instante

Em um certo dia a tardezinha, duas senhoras, conversam entre si, sobre um conto, e uma delas explica ser um ato de esperança no ultimo instante.

E a história assim começa; - Uma simples mulher morava numa humilde casinha na roça com sua neta muito doente. Muito pobre não tinha dinheiro para ir a cidade e consultar um médico, apesar com seus cuidados com ervas, a criança não repercutia a nenhuma melhora. Desesperada e sem saber o que fazer, sendo uma mulher de muita fé, resolveu a Deus uma Graça pedir, em meio de uma forte e fervorosas orações, ela indaga, pede que Deus vá até sua casa e situa o caminho, na estrada depois do rio com a ponte na segunda estrada de barro.

Um milagre acontece, do jeito que ela pediu que a criança melhorasse aconteceu, sentiu melhoras, e afirma que viu um homem de vestes brancas que há tocou e pediu que se levantasse.

Chorando a menina abraçou a avó e fala que ele deixou um recado. "A salvação

está próxima, e nem no último instante é preciso desistir, a esperança é a última que morre.

nome = [redacted]
Série = 1º ano E
data =

Texto: A vida de um garoto Jogador

Em um belo dia um garoto saiu para jogar bola
em um bela campo quando chegou lá ele ficou muito
surpreso quando chegou no campo seu pai para a gramado ele
ficou muito feliz por seu pai sabia sua primeira vez seu ele
ia jogar com muito tal dar ai ele teve muito nervosa
por seu pai sabia sua primeira vez seu ele ia jogar com muito
tempo na estadio o estadio estava lotado de torcedores
ai todos os jogador foram por vez tiaria vez tir
os padrão do time ai todos veis tiram o padrão
do uniforme ai a treinador falou vamos entrar no
campo para um ele e jogo por seu e el jogo well
muito para tempo eiras não vencer let jogo vai ele muito
di feio para nos perder recebe posição e machuca seu pud
ai todos entraram no com lo ai atacar campo e evitar
a gol do time ai campo o jogo ai os jogador campo a jogar
ai bola no primeiro tempo o futebol teve ler dando por
gol ai a cabeça o primeiro tempo a i o treinador
entrou na vestiário para falar de novos com futebol ai todos
relaxou não da mais para impedir tal jogo ai ocorreu relaxou
depois tem um pito nos vamos em trar em campo para
em pegar o jogo ai primeiro gol do time a empate ai atacou campo
a evitar ai time empata o jogo ai faltando pau os minutos para a acabar
o jogo time atado ansioso ai o garoto faz o gol da vitoria aio garoto
chegou a bola com perfeito do time i bola para nos vencer o tempo tal muito
só em dois perdeu seu nos vencemos essa partida.

Aluna J B
Serie 1ano E

O namorado

O namorado muito apaixonado. O namorado muito apaixonado por sua namorada resolveu fazer uma empresa para ela. Aí ele comprou um presente para ela era uma bonneca, ela com raiva pegou a bonneca e jogou no meio da rua, bem na hora que seu namorado foi na casa dela. Ele disse: Porque você jogou fora a bonneca? ela respondeu: Porque não gostei do presente. mais essa era a empresa que eu tinha preparado para você, mais como você não gostou, aí ele foi pegar a bonneca quando um carro o atropelou causando sua morte. No dia do seu enterro sua namorada chorando muito pegou a bonneca e arrancou e a bonneca falou quer casar comigo, então ela emocionada deixo a bonneca cair, e do lado da bonneca caiu 2 alianças, quando ela viu ficou muito triste e não sabia o que fazer, ela casou e está muito feliz com seu amor.

17 - 02 - 14

O rato ladrão Aluna: F

Havia uma família que tinha acabado de se mudar para uma fazenda. A fazenda era velha acabada estava caindo aos pedaço. Quando chegou de manhã a família foi tomar café então a mãe das crianças afeitou a mesa, colocou várias coisas gostosa em cima da mesa tava um pedaço de queijo bem grande. A família não sabia que havia um ratinho na casa. Então o ratinho sentiu o cheiro do queijo ele subiu na mesa, comeu a metade do queijo, quando a mãe chegou e as crianças chegou para tomar o café, o queijo as crianças perguntarom ôh mãe cade a outra parte do queijo, a ficou desconfiada. Quando foi de noite colou a mesma pedaço do queijo na ~~mesma~~ mesa e ficou olhando. O Rato saiu e foi em direção a sua comida ele ia pensando. Que gostoso vou comer de novo e não vou me dar mal. Ele pensou errado, porque dentro do queijo tinha uma grande ratu-

lira. Ele não viu e acabou morrendo
emprensado na ratoeira, esse
foi o fim do rato ladrão!...

Ela era uma pessoa incrivel! Quando
a vi naquela festa Quando eu vir as pessoa
na festa eu fiquei muito feliz conheci amigos
e amigos as minhas familias Tambem estava
na festa. Tinha muitas brelidas, balada,
comidas. Conheci um menino muito encatando
eu chamei ele para danca ele aceitou a
dancar brelemos muito de eu fiquei doida
de amor chamei ele para fora e dei um
beijo nele é ele nao resistil e deu outro
em min agora eu fiquei apaixonada por
ele é ele por min convidei para a m-
inha casa fazemos muito amor e fica-
mos felizes para sempre

Aluno(a) H[redacted] H[redacted] d. S[redacted]

E. E. E. F. M. Otávio Silveira
Aluna D D d S
professora Rosa
turno Tarde turma 1º Ano E

O cachorrinho apaixonado

Havia um cachorrinho que gostava de passear com a sua dona no parque, sempre ia brincar com seus amigos, brincava de tudo, mas um dia o cãozinho estava tão triste, não queria nada, nem comer, nem brincar, então sua dona preocupada com o que estava acontecendo com o seu animal, resolveu levar o cachorrinho para o veterinário. O veterinário examinou o cachorro e disse que ele não tinha nada. A dona falou: como assim não tem nada, ele está sem comer a vários dias, e não faz mas nada. Ela foi para casa, sem entender o que o cachorro estava sentido.

Em um belo dia de sol a dona pegou ele para dar banho, quando terminou o banho o cachorro saiu para rua, então a dona seguiu para ver onde ele ia derrepente o cachorro parou em frente de uma casa bem bonita, passou horas parado olhando

fixamente para a janela quando apareceu uma bela cachorrinha, ele não conseguia parar de olhar pra ela, então a cachorrinha saiu para fora e eles foram brincar no parque, foi aí que a dona do cãozinho entendeu tudo o que estava acontecendo. Ele estava apaixonado pela bela cachorrinha.

Aluna: G... R... d. S...
Serie: 1 ano C Profª: Rosângela (Rosa)

Amigo no silêncio

E lá estava ele, rabinho pequeno, carinha fofa, olhos profundos, olhando pra mim.

E assim, pela manhã ele está lá, a tarde também, e a noite?? nem se fala, já tá contando os minutos pra mim chegar. Está sempre lá em cima da minha cama, observando tudo o que acontece, com aquela mesma carinha, não tem quem resista é uma doçura em pessoa.

Já é um amigo e companhia nas horas de silêncio, pode até não falar nada, mas ouvi e guarda em silêncio tudo o que eu digo. E assim, todo o dia ele está lá, ao recolher de mim, parece que tá pedindo carinho, querendo dormir do meu lado e acorda em cima de mim.

Já sabe quem é? não?!
É ele, meu ursinho de pelúcia, aquele que não importa o que aconteça ele está lá.

EEEF e medio Otavia Silveira 17.02.19

Uma Aventura

* Era uma vez um grupo de meninas que tavam, marcando uma aventura na floresta. So que nesse grupo existia uma menina muito esperta, e escutou toda a conversa das 4 amigas, depois disso ela disse que adorava a floresta, mas as meninas disseram que não dava certo porque ela era muito nova. So que ela insistiu muito que as amigas deixaram ela ir.

No percurso da floresta, uma flor bem bonita lhe chamou atenção, a menina foi la pegar a flor, mas quando percebeu seus amigas tinha a deixado para trás, chorando e com muito medo sentou e ficou pensando um geito de voltar para casa. Pensou pensou mas nada que ela pensava não podia fazer por ser tão pequeno. depois de muito tempo que a menina esperava, seus amigos não continuaram a aventura quando perceberam que ela havia se perdido voltaram acharam ela e foram pra casa.

Aluno A[redacted] P.
Série - 1º ano E / tarde
disciplina - Portugês