



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**

**ANA PAULA GOMES BARBOSA**

**A COESÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO CONCEITO NO LIVRO  
DIDÁTICO**

**CAMPINA GRANDE  
2016**

ANA PAULA GOMES BARBOSA

**A COESÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO CONCEITO NO LIVRO  
DIDÁTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do Curso de Letras - Língua Portuguesa - da Universidade Estadual da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de graduação em Licenciatura plena em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Nayara Araújo Duarte

**CAMPINA GRANDE  
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B238c Barbosa, Ana Paula Gomes

A coesão textual [manuscrito] : Uma análise do conceito no livro didático / Ana Paula Gomes Barbosa. - 2016.  
56 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Profa. Ma. Nayara Araújo Duarte, Departamento de Letras e Artes".

1. Coesão textual. 2. Ensino. 3. Linguística de texto. 4. Livro didático. I. Título.

21. ed. CDD 410

ANA PAULA GOMES BARBOSA

A COESÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DO CONCEITO NO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do Curso de Letras - Língua Portuguesa - da Universidade Estadual da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de graduação em Licenciatura plena em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 13/05/2016.

BANCA EXAMINADORA

Nayara Araújo Duarte 9,0  
Prof. Me. Nayara Araújo Duarte (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

João Paulo de S. de Andrade 9,0  
Prof. Me. João Paulo Andrade (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Elisa Cristina Amorim Ferreira 9,0  
Prof. Me. Elisa Cristina Ferreira Amorim (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus por me dar saúde e determinação, durante todo o curso, e também no desenvolvimento deste trabalho, só Ele sabe quantas e quais foram as batalhas enfrentadas para que a conclusão desta etapa fosse possível, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

À professora Nayara Duarte pelas orientações e pelos seus momentos que poderiam ser de descanso, mas que ela dedicou à leitura do trabalho, obrigada também pela simplicidade com que sempre respondeu as minhas mensagens e ligações.

Ao meu pai Paulo Roberto (*in memoriam*), que certamente estaria muito feliz em partilhar comigo essa conquista, e a minha mãe Severina Gomes que sempre me ensinaram a lutar pelos meus desejos e a não esmorecer diante das dificuldades.

Ao meu esposo e amigo Grasielson pelo companheirismo e compreensão, agradeço também pelas palavras de incentivo, sem ele, com certeza, a caminhada trilhada até aqui seria mais difícil.

As minhas irmãs Elayne e Elisangela que acreditaram na minha escolha e que me incentivaram e apoiaram ao longo de toda a graduação.

Aos meus sobrinhos por compreenderem todas as vezes que não pude estar presente, ou que estive “meio” presente.

Aos professores do curso de letras da UEPB que, através das leituras e discussões, ao longo das disciplinas, despertaram-me o interesse pelo tema desta pesquisa, agradeço, em especial, aos professores da banca João Paulo Andrade e Elisa Cristina por, mesmo sobrecarregados, aceitarem participar deste trabalho.

Aos colegas de classe pelas conversas acadêmicas que enriqueceram meus conhecimentos e pelos momentos de descontração que ajudaram a reduzir a tensão de algumas fases.

A Bruna Mayara amiga de curso, mas que levarei para a vida, que esteve comigo em todos os momentos, obrigada por TUDO.

“A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (PCN, 2000, p.5).

## RESUMO

A coesão textual é um recurso sintático-semântico diretamente relacionado à interpretabilidade e aos efeitos de sentido dos textos, sobretudo, dos escritos. Sendo, portanto, o seu ensino, fundamental para a construção da competência textual dos educandos. Não obstante, traduzir as teorias linguísticas, que explicam este recurso, para a linguagem escolar, ainda se configura um desafio para o professor de língua portuguesa. Diante disto, o objetivo geral deste trabalho é refletir a proposta didático-pedagógica dos livros didáticos que compõem a coleção “Português: Literatura, Gramática e Produção Textual” desenvolvida por Sarmiento e Tufano (2010) e destinada à última fase do ensino básico, no que diz respeito ao ensino da coesão textual e a utilização das teorias da linguística textual. Especificamente, observamos como os elementos responsáveis pela consolidação da coesão textual, em suas modalidades sequencial e referencial, foram sendo conceituados e trabalhados ao longo dos três volumes. Para isso, analisamos as seções destinadas ao ensino de Gramática e Produção Textual. Constatamos que a coesão textual é mencionada, seja direta ou indiretamente nos três volumes da coleção, e que seu conceito e abordagem prática são construídos levando em consideração o texto e os efeitos de sentido, embora essa abordagem não seja unívoca, já que ainda identificamos algumas questões tradicionais, envolvendo nomenclaturas e classificações, também fora observado a existência de um diálogo entre os capítulos de gramática e produção de texto. Não obstante, em relação à utilização da teoria da linguística de texto, identificamos que ainda há certa dificuldade em fazer a transposição desta para a sala de aula, sobretudo, porque algumas noções são apresentadas, sem a explicação necessária para total compreensão dos alunos do ensino básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coesão Textual. Livro didático. Ensino. Linguística de texto.

## Résumé

La cohésion textuelle est une ressource syntaxico-sémantique directement liée à l'interprétabilité et aux effets de sens des textes, surtout, de ceux qui sont écrits. Ainsi, son enseignement est fondamental pour la construction de la compétence textuelle des apprenants. Néanmoins, traduire les théories linguistiques qui expliquent cette ressource pour le langage scolaire, c'est encore un défi pour le professeur de langue portugaise. Sur ce point, l'objectif général de ce travail est d'analyser la proposition didactique et pédagogique des manuels qui composent la collection « Portugais : Littérature, Grammaire et Production Textuelle », développé par Sarmento et Tufano (2010) et destiné à la dernière phase de l'école élémentaire, en ce qui concerne à l'enseignement de la cohésion textuelle et à l'utilisation des théories de la linguistique textuelle. Plus précisément, nous avons observé comment les éléments responsables de la consolidation de la cohésion textuelle dans ses modalités séquentielle et référentielle, ont reçu des concepts et ont été travaillés au fil des trois tomes. Pour cela, nous avons analysé les sections destinées à l'enseignement de la Grammaire et de la Production Textuelle. Constatons que la cohésion textuelle est mentionnée, soit directement ou indirectement dans les trois tomes de la collection, et aussi que son concept et l'approche pratique sont construits en tenant compte le texte et les effets de sens, bien que cette approche ne soit pas univoque, puis qu'on a encore identifié certaines questions traditionnelles, impliquant des nomenclatures et des classifications ; c'est également noté l'existence d'un dialogue entre les chapitres de grammaire et de production de texte. Néanmoins, en ce qui concerne l'utilisation de la théorie, nous avons identifié qu'il y a encore certaine difficulté à en faire la transposition pour la salle de classe, en particulier, parce que quelques certaines notions sont présentées, sans l'explication nécessaire à la pleine compréhension des élèves de l'école élémentaire.

**Mots-clés** : Cohésion Textuelle. Manuel. Enseignement. Linguistique de texte.

## **LISTA DE FIGURAS**

- FIGURA 1: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 1) p. 352.
- FIGURA 2: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 1) p. 352.
- FIGURA 3: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 1) p. 250.
- FIGURA 4: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 1) p. 353.
- FIGURA 5: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 1) p. 356.
- FIGURA 6: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 1) p. 354.
- FIGURA 7: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 293.
- FIGURA 8: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 308.
- FIGURA 9: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 300.
- FIGURA 10: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 367.
- FIGURA 11: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 366.
- FIGURA 12: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 367.
- FIGURA 13: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 366.
- FIGURA 14: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 369.
- FIGURA 15: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 479.
- FIGURA 16: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 2) p. 467.
- FIGURA 17: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 3) p. 254.
- FIGURA 18: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 3) p. 252.
- FIGURA 19: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 3) p. 228.
- FIGURA 20: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 3) p. 232.
- FIGURA 21: Sarmento; Tufano, 2010 (volume 3) p. 347.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. METODOLOGIA.....	15
2.1. TIPO DE PESQUISA.....	15
2.2. OBJETO DE ESTUDO.....	16
2.3. DESCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	16
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
3.1. ONDE TUDO COMEÇOU: UM PASSEIO PELA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	22
3.2. COERÊNCIA.....	24
3.3. COESÃO.....	27
3.3.1. COESÃO REFERENCIAL.....	28
3.3.2. COESÃO SEQUENCIAL.....	30
3.4. A RELAÇÃO PROFESSOR-LIVRO DIDÁTICO E OS LIMITES ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	33
4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	36
4.1. VOLUME 1: PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.....	36
4.2. VOLUME 2: SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO.....	40
4.3. VOLUME 3: TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.....	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
6. ANEXOS.....	53
7. REFERÊNCIAS.....	56

## 1. INTRODUÇÃO

A língua, enquanto objeto de disciplina escolar, é alvo de constantes debates, seja por parte dos profissionais e estudiosos da educação, seja pelos próprios discentes. Dentre os principais temas apontados estão os objetivos de ensino da disciplina de língua portuguesa, uma vez que, antes mesmo de entrar na escola, aprende-se a utilizar a língua como meio de comunicação, de maneira que, muitas vezes, torna-se difícil caracterizar o ensino de língua materna.

Azeredo (2007) diz que, na escola, não se pretende ou, pelo menos, não se deve ensinar a língua/linguagem, mas sim a transpor os limites que suas particularidades impõem, já que ela não é homogênea, ao contrário, submete-se aos sujeitos e as situações de comunicação. Sendo assim, ensinar língua materna, implica em capacitar sujeitos a serem comunicativamente ativos, ou seja, a não se restringir às situações espontâneas do dia a dia, e sim a conseguir usar a língua em seus múltiplos usos e formas, a “ser capaz de servir-se dela para executar, com desembaraço e êxito, as múltiplas tarefas comunicativas inerentes ao convívio social” (AZEREDO, 2007, p.38), objetivo este assumido, também, na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cujo texto diz que o ensino de língua, por estar no currículo básico do Ensino Médio, deve assegurar ao educando a formação necessária ao exercício pleno de sua cidadania e fornecer-lhe condições para avançar nos estudos e progredir profissionalmente.

Nesse ínterim, as habilidades de escrita ganham um importante papel, tendo em vista que, com o crescimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, o contato entre indivíduos se faz, cada vez mais, à distância, e através da língua escrita. Assim, o domínio de recursos específicos para que as intenções do escritor não sejam perdidas e/ou distorcidas torna-se de fundamental importância. A coesão textual, nessa perspectiva, assume lugar de destaque, pois estando diretamente relacionada à continuidade do texto, através das ligações que permitem fazer entre as partes do texto, direciona o discurso, bem como favorece a interpretabilidade, não permitindo que “o fio de unidade” se perca, como aponta Antunes (2005).

A ciência que define a coesão textual e dá o suporte teórico para a explicação das unidades linguísticas que garantem a sua efetivação é a Linguística de Texto. Seus postulados passaram a ser inseridos nos planos de ensino, desde que o ensino tradicional, baseado na análise de frases e na memorização de nomenclaturas, tornou-se ineficiente para os objetivos

então assumidos pela sociedade. No caso da coesão textual, sua escolarização se deu, sobretudo, em virtude do efeito retroativo introduzido pelos exames vestibulares, mais, precisamente, pela prova de redação ou de produção textual, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, atualmente, é o principal meio de ingresso no ensino superior, no qual um dos critérios de avaliação do candidato é o adequado uso dos mecanismos de coesão textual. Em consequência desse efeito, a coesão passou a ser um conhecimento associado à última fase do ensino básico, denominado de ensino médio (EM), e, como a disciplina de língua portuguesa é, comumente, dividida em: Literatura, Gramática e Produção de texto, seu estudo ficou, principalmente, sob a responsabilidade das aulas de produção de texto.

É inegável que a inclusão da coesão textual, nos planos didáticos, configura-se como um avanço no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Não obstante, como menciona Antunes (2005, p. 43) “os professores falam em coesão, em texto coeso, mas não têm uma ideia muito clara do que seja exatamente essa coesão e como ela é conseguida” e, sobretudo, não tem uma ideia muito clara de como transpor as teorias vistas, ao longo da graduação, para a linguagem escolar, ou seja, transformar a teoria em prática, Rafael (2001) ao dissertar a respeito da formação teórica de alunos egressos de um curso de letras, no que diz respeito ao conceito de texto e coesão textual e o seu reflexo nos objetos educativos preconizados por estes em sala de aula, constatou que os então professores “costumam enfrentar um conflito entre o embasamento teórico que recebem no curso de graduação e a prática de sala de aula, prevalecendo quase sempre o ensino de GT” (RAFAEL, 2001, p.20).

Para que a coesão textual não se torne mais uma nomenclatura, o que se configuraria em um retrocesso no ensino de língua, dando-lhe a Gramática Tradicional e o seu ensino descontextualizado como norte mais consolidado, a Linguística Aplicada vem buscando subsídios que tornem o ensino das categorias textuais, a exemplo da coesão, mais significativo, em outras palavras, um ensino que transforme o conhecimento em ferramenta a ser usada pelos alunos nas situações cotidianas.

O livro didático de língua portuguesa (LDLP) entra, nessa perspectiva, como uma excelente fonte de investigação, tendo em vista que, antes de entrar nas salas de aulas, passa por um criterioso processo avaliativo, desempenhado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em que a adequação aos fundamentos da Linguística de Texto é fator determinante. Portanto, os LDLPs aprovados pelo programa podem nos mostrar em que aspectos a teoria vem sendo bem aproveitada e em que precisam ter sua apresentação/intervenção reformulada.

Diante desse contexto, uma questão orienta nossa pesquisa: de que modo a coleção de livros didáticos “Português: Literatura, gramática e produção de texto” tem se apropriado dos referenciais teóricos propostos pela Linguística de Texto, no processo de ensino-aprendizagem da coesão textual? Para responder a nossa questão de pesquisa, estabeleceremos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Refletir sobre a proposta didático-pedagógica dos livros didáticos “Português: literatura, gramática e produção de texto” volumes 1, 2 e 3, no que diz respeito ao ensino da coesão textual.

Objetivos Específicos:

1. Analisar a proposta de estudo dos elementos de coesão, quando abordados nos capítulos destinados ao ensino gramatical;
2. Analisar a proposta de estudo dos elementos de coesão, quando abordados nos capítulos destinados ao ensino de produção textual;
3. Pensar acerca da contribuição pragmática dos estudos dirigidos propostos pelos livros didáticos.

A organização deste trabalho ocorre da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa, seguida do referencial teórico que embasado nas reflexões propostas por Antunes (2005), Fávero (2008), Koch (2013), Marcuschi (2012), entre outros. Na sequência, analisamos a coleção dos livros didáticos, finalizando com as considerações finais e referências.

## **2. METODOLOGIA**

De acordo com Gerhardt e Silveira, (2009, p.12, apud FONSECA, 2002, p. 26) “*methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência”. Essa definição é de fundamental importância, tanto no que diz respeito a facilitar o percurso trilhado pelo pesquisador, quanto à inclusão do trabalho nos constructos do fazer científico. Nessa perspectiva, apresentaremos os processos que nos possibilitou a materialização desse trabalho, bem como a caracterização do nosso corpus de pesquisa, o Livro Didático.

### **2.1 Tipo de Pesquisa:**

Quanto à abordagem, o trabalho, em questão, inscreve-se no arquétipo dos estudos qualitativos, tendo em vista que esse tipo de pesquisa é caracterizado como aquele em que os dados são interpretados, por não poderem ser descritos em número, ou seja, em que “há múltiplas construções da realidade [...] interpretação do fenômeno observado a partir de vários ângulos e utilização de diferentes fontes de dados comparadas entre si” (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p.34). De acordo com a proposta de Barros e Lehfeld (2010), a pesquisa possui natureza aplicada, já que busca conhecer a realidade estudada a fim de encontrar, a partir dos resultados obtidos, soluções viáveis a melhoria do ensino de língua portuguesa. Lakatos e Marconi (2007) dizem que “toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas” (p.176), assim, tendo em vista que o Livro Didático, a seguir descrito, devidamente aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), nos serviu de fonte para a coleta dos dados que, posteriormente, foram submetidos aos preceitos teóricos que fundamentam o tema escolhido, o presente trabalho trata-se, também, de uma pesquisa de cunho documental.

### **2.2 Corpus de análise**

O documento analisado, nesta pesquisa, é a coleção de livros intitulada “Português: Literatura, Gramática, Produção de texto” desenvolvido por Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano e distribuído pela Editora Moderna. A coleção conta com os volumes 1, 2 e 3, os quais

são destinados às três etapas que compõem o EM, respectivamente. Aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, os livros foram material de ensino, em escolas da rede pública, entre os anos de 2012 a 2014, e, apesar de não ter sido, novamente, indicado, no processo seletivo do PNLD 2015, trazendo a mesma editora outra coleção para o concurso, julgamos a análise desses livros importante, tendo em vista que eles, durante três anos, conduziram a formação escolar de muitos sujeitos, propiciando, portanto, a caracterização destes no mercado de trabalho e/ou acadêmico.

A fim de visualizarmos o plano de ensino preconizado na coleção em questão, apresentaremos os quadros I, II, III, IV, V e VI, nos quais estão destacados os aspectos relacionados à coesão textual.

### 2.3 Descrição do corpus de análise

Os quadros, a seguir, trazem uma síntese dos objetos de ensino preconizados, nos livros em questão, no que diz respeito ao ensino de gramática e produção textual, bem como sua hierarquização e modos de aplicação nos três anos referentes à última etapa do ensino básico.

Apesar de nossa pesquisa centrar-se nos procedimentos de coesão textual, optamos por incluir, em nosso trabalho, a grade referente ao ensino de gramática, por entender que este está intimamente relacionado ao processo de produção escrita, dado o nível de formalidade e informalidade estabelecido pelas situações comunicativas, em virtude de os elementos que contribuem para a coesão textual serem vistos, inicialmente, no estudo das classes gramaticais, além dessa grade nos revelar as concepções de língua e, conseqüentemente, de ensino que subjazem os LDs analisados.

Quadro I: Conteúdo para ensino de gramática identificado no volume 1.

CAPÍTULOS	CONTEÚDOS ABORDADOS
11 “linguagem”	Concepções de linguagem; Aplicação do conteúdo, com ênfase na <b>concepção interacionista da linguagem</b> ; Tipos de linguagem (verbal, não verbal e mista), seguida de Aplicação do conteúdo.
12: “Variações Linguísticas”	Variação histórica; Variações regionais e sociais, Variação conforme a <b>situação de comunicação</b> ; Relação oral/escrito; Gírias.
13: “Linguagem, Estilística e Semântica”	Funções de linguagem; Semântica: O sentido das palavras; para cada conteúdo é apresentado uma atividade de aplicação.
14: “Figuras de linguagem”	Figuras de Palavras; Figuras de Pensamento; Figuras de construção ou de sintaxe; Figuras Sonoras (com exceção das figuras de sintaxe, todos os assuntos são construídos em cima da análise de <b>tirinhas, anúncios publicitários</b> ); atividades de aplicação dos conteúdos.

15: “Fonologia”	Fonema e Letra; Classificação dos fonemas; Classificação das vogais; Encontros vocálicos; Encontros consonantais e dígrafos; Sílabas; Ortoépia e Prosódia; Atividades de aplicação do conteúdo e Atividades de Leitura, na qual o estudo dos fonemas e das sílabas é retomado na <b>interpretação de um poema visual</b> .
16: “Ortografia”	Alfabeto; Emprego das letras; Notações lexicais; Acentuação gráfica; Emprego do Hífen; Palavras Homônimas; Palavras Parônimas; Formas Variantes; Atividades de aplicação do conteúdo.
17: “Estrutura e formação de palavras”	Elementos que compõem a estrutura das palavras; Processo de formação de palavras (derivação e composição); Outros processos de formação de palavras (estrangeirismo, hibridismo, abreviação etc.); Atividades de aplicação do conteúdo.

Quadro II: Conteúdo para o ensino de Produção Textual, volume 1.

CAPÍTULOS	Gêneros abordados	Conteúdos explorados no estudo dos gêneros
18: “Gêneros e Tipos Textuais”	Tirinhas; Reportagem; Crônica; Notícia; Anúncio publicitário.	Construção do conceito de texto; Definição de gêneros e tipos textuais; Linguagem denotativa e Conotativa.
19: “Coesão e Coerência Textuais”	Crônicas; Romances (fragmentos).	Construção do Conceito de Coesão Sequencial e Referencial, Apresentação dos principais conectivos; Construção do Conceito de Coerência; Discurso direto, indireto e indireto livre; Proposta de produção textual: Gênero Crônica, com ênfase nos tipos de discurso.
20: “Gêneros do Cotidiano”	Carta Pessoal, E-mail, Diário, Blog.	Estudo da estrutura e função dos gêneros (no caso da carta e e-mail apresenta-se a relação existente entre eles); Proposta de produção: para os três gêneros; Estudo das linguagens informal e formal.
21: “Elementos da organização narrativa. Relato pessoal e notícia”.	Relato Pessoal, Notícia, Romance; Crônicas; Editorial (fragmentos).	Estudo dos elementos da organização narrativa; Estrutura do Relato pessoal e da notícia; Proposta de produção de texto: atividades de interpretação de fragmentos de romances e crônicas e identificação dos elementos da narrativa; elaboração de Crônicas (a partir da leitura de editoriais), relatos e notícias.
22: “O texto poético: poesia, poema. Prosa”.	Poema; Conto; Soneto.	Estudo da estrutura do poema; Prosa poética; Proposta de produção: Poema, Soneto e Poema concreto.

Quadro III: Conteúdo para o ensino de Gramática; volume 2.

CAPÍTULOS	CONTEÚDOS ABORDADOS
10: “Substantivo”	Construção do conceito de substantivo; classificação dos substantivos; flexão dos substantivos; atividades de aplicação.
11: “Adjetivo”	Construção do contexto de adjetivo; locução adjetiva; classificação dos adjetivos; colocação dos adjetivos; flexão dos adjetivos; atividades de aplicação do conteúdo.
12: “O artigo e o numeral”	Construção do conceito de artigo; classificação e flexão dos

	artigos; construção do conceito e classificação dos numerais; flexão e emprego dos numerais; atividades de aplicação do conteúdo.
13: “Pronome”	Construção do conceito de <b>pronome</b> ; classificação dos pronomes; emprego dos pronomes, pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos e relativos; atividades de aplicação do conteúdo.
14: “O verbo”	Construção do conceito de verbo; conjugações verbais; elementos estruturais dos verbos; flexões verbais; classificação, formação dos tempos: simples e composto; emprego das formas nominais; empregos dos tempos e modos; atividades de aplicação.
15: “Advérbio; conjunção; preposição e interjeição”	<b>Construção do conceito de advérbio</b> ; classificação dos advérbios e locuções adverbiais; grau e emprego dos advérbios; <b>Construção do conceito de conjunção e locução conjuntiva</b> ; classificação das coordenadas e subordinadas; Construção do conceito de <b>preposição</b> ; locução prepositiva; combinação e contração; sentidos da preposição; construção do conceito de interjeição; atividades de aplicação.
16: “Morfossintaxe: seleção e combinação das palavras, frase; oração e período. O sujeito e o predicado”	Frase, oração e período; O sujeito e o predicado; classificação do sujeito e do predicado; atividades de aplicação.
17: “Termos relacionados ao verbo. Termos relacionados ao nome”	Complemento verbal; adjunto adverbial; agente da passiva; complemento nominal e adjunto adnominal; aposto; vocativo.

Quadro IV: Conteúdo para o ensino de Produção Textual, volume 2.

CAPÍTULOS	GÊNEROS ABORDADOS	CONTEÚDOS EXPLORADOS NO ESTUDO DOS GÊNEROS
18: “Crônica e Conto”	Crônica; conto	Estrutura dos gêneros, conto e crônica; proposta de produção textual: ambos os gêneros; linguagem: gerundismo.
19: “A entrevista e a reportagem”	Entrevista; reportagem	Estrutura dos gêneros; proposta de produção textual: ambos os gêneros.
20: “O artigo de opinião e o editorial”	Artigo de opinião; editorial.	Estrutura dos gêneros; proposta de produção textual: ambos os gêneros.
21: “A crônica reflexiva e a carta do leitor”	Crônica reflexiva; carta ao leitor.	Construção do conceito de crônica reflexiva, com ênfase no teor reflexivo do gênero; proposta de produção textual; estrutura do gênero carta ao leitor; proposta de produção textual: ambos os gêneros; sentidos da linguagem (verbal e não verbal).
22: “O manual e o anúncio publicitário”	Manual; anúncio publicitário.	Linguagem e contexto de circulação do manual; estrutura do anúncio publicitário; proposta de produção textual: ambos os gêneros; oficina de projeto: painel para a divulgação dos textos dos alunos.

Quadro V: Conteúdo para o ensino de Gramática, volume 3.

CAPÍTULOS	CONTEÚDOS ABORDADOS
8: “O período simples e o período composto por coordenação”	Construção do conceito de período simples e período composto por coordenação; classificação das coordenadas sindéticas; Atividades de aplicação.
9: “Período composto por subordinação e por coordenação e subordinação. Orações subordinadas substantivas.	Construção do conceito de subordinação; coordenação e subordinação no mesmo período; classificação das orações subordinadas substantivas; atividades de aplicação.
10:”Orações subordinadas adjetivas”	Classificação das orações subordinadas adjetivas; funções sintáticas dos pronomes relativos; atividades de aplicação.
11: “Orações Subordinadas adverbiais”	Classificação das orações subordinadas adverbiais; Atividades de aplicação.
12: “Pontuação”	Vírgula; ponto e vírgula; dois-pontos; reticências; interrogação; exclamação; ponto final; aspas; parênteses; travessão; atividades de aplicação.
13: “A concordância”	Concordância nominal; concordância verbal; atividades de aplicação do conteúdo.
14:”A regência. A crase”	Regência nominal; regência verbal; crase; atividades de aplicação.
15: “A ordem dos termos nos enunciados linguísticos: Colocação”	Colocação dos termos na oração; colocação dos pronomes pessoais átonos; atividades de aplicação.

Quadro VI: Conteúdo para o ensino de Produção Textual, volume 3.

CAPÍTULOS	GÊNEROS ABORDADOS	CONTEÚDOS EXPLORADOS NO ESTUDO DOS GÊNEROS
16:”O texto dissertativo-argumentativo”	Artigo de opinião; editorial; <b>texto dissertativo-argumentativo.</b>	Construção do conceito de argumentação; estrutura do texto dissertativo-argumentativo; estrutura do texto argumentativo (editorial e artigo de opinião); recursos argumentativos; <b>trabalhando a coesão e os argumentos;</b> proposta de produção textual: textos dissertativo-argumentativos.
17:”O texto argumentativo”	Artigo de opinião; debate.	Argumentação e contra-argumentação; a subjetividade e objetividade no texto argumentativo; argumentações implícitas: pressuposto e subentendido; proposta de produção textual: debate e texto argumentativo; atividades de aplicação do conteúdo.
18: “Carta aberta e manifesto”	Carta aberta; editorial; manifesto.	Estrutura da carta aberta e do manifesto; proposta de produção: ambos os gêneros; sentidos da linguagem (poema e intertextualidade).
19:”Crítica de filme e abaixo-assinado”	Crítica de filme (resenha); abaixo-assinado.	Estrutura dos gêneros, crítica de filme e abaixo-assinado; proposta de produção textual: ambos os gêneros.
20: “O texto de divulgação científica e o	Artigo científico; Seminário.	Estrutura dos gêneros; propostas de produção: artigo científico e seminário; Oficina de projeto: mesa redonda.

É importante ressaltar que, na coleção em questão, todos os conceitos/regras gramaticais são construídos através da análise dos gêneros textuais, seja na apresentação do conteúdo, seja em propostas de atividades, ao fim de cada volume, denominadas “no contexto”. Essa abordagem mostra a preocupação em se encaixar as orientações estabelecidas pelos documentos oficiais referentes ao ensino de língua materna. Isto, porém, não implica dizer que todos objetivos propostos por esses documentos tenham sido alcançados, tendo em vista que, em alguns casos, a prioridade não é o efeito de sentido, mas sim a classificação dos elementos linguísticos.

Contudo, quanto à concepção de língua é possível inferir, sobretudo, pelo currículo do volume, como é possível perceber no capítulo 12, quadro I, que ela é concebida sob um viés pragmático, considerando-se os mais diversos contextos de utilização, formal e informal, da linguagem; e que, portanto, seu tratamento em sala de aula é sugerido que seja prioritariamente através dos textos. Assim, ao longo de toda a coleção, é abordado um leque de gêneros textuais. O quadro VII, a seguir, sintetiza as características dos textos elencados ao longo dos três volumes da coleção.

Quadro VII

<b>VOLUMES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DOS GÊNEROS ABORDADOS</b>
1	Preferência por sequências de cunho injuntivo, narrativo, descritivo e expositivo.
2	Ainda ocorre a predominância das sequências apresentadas no item anterior, mas agora são incluídas as argumentativas.
3	Predominância de sequências expositivas e argumentativas.

Salientamos que, da mesma forma que ocorre com os conteúdos de metalinguagem, os capítulos relativos à produção de textos, desenvolvem os elementos que compõem as estruturas dos gêneros no interior de cada texto. Outro aspecto importante a ser considerado é que a obra sugere a produção de “oficinas de projetos” (Quadros IV e VI), com o intuito de divulgar os textos produzidos pelos alunos e, por conseguinte, tornar o ensino/aprendizagem da produção de textos mais significativo.

Por fim, ainda cabe salientar que a síntese dos conteúdos e os comentários aqui tecidos a respeito do LD e o ensino de língua materna não visam esgotar as linhas de reflexão, mas sim sistematizar os planos que nos permitirá atingir os objetivos assumidos por esta pesquisa.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1. Onde tudo começou: Um passeio pela Linguística Textual

Por muito tempo, o estudo relativo à linguagem esteve marginalizado pelos constructos das teorias científicas, passando a ser aceito como ciência apenas em meados do século XX, graças aos postulados introduzidos pelo Curso de Linguística Geral, dentre os quais se destaca a dicotomia *Langue versus Parole* e a teoria do signo linguístico, ambos cunhados pelo linguista Ferdinand Saussure (MARCUSCHI, 2008). Nesse curso, os estudos consideravam a língua como código, assim, a preocupação estava em explicar fenômenos observáveis em sua estrutura. Tal concepção, todavia, não se consolidou, embora tenha sido, durante um longo período, o único norte para a escolarização da língua portuguesa; mas serviu como impulso para que, em virtude do surgimento de novas inquietações, novos objetos fossem considerados na explicação do fenômeno da linguagem, como o sujeito e a situação comunicativa (BENTES, 2001).

Em decorrência desse novo olhar, surgiu a Linguística de Texto (LT), que “começou a se desenvolver na Europa [...] durante a década de 1960, e a partir daí se disseminou” (OLIVEIRA, 2008, p.194). Desde sua fundação, a LT passou por três fases, entretanto, é sabido que não se pode afirmar que houve uma sequência cronológica entre o surgimento delas, tampouco que uma veio para extinguir a outra. Na verdade, assim como a transição do estruturalismo para os estudos textuais se deu de modo gradativo, não houve uma mudança brusca entre uma fase e outra, ao contrário, seus ideais se mantiveram em diálogo (BENTES, 2001).

A primeira fase, denominada de “transfrástica”, surgiu pela constatação de que alguns elementos linguísticos não poderiam ser explicados no âmbito do enunciado/frase, um exemplo desses elementos são os termos endofóricos: anáfora e catáfora, possíveis de significação apenas na esfera textual. Assim, na análise transfrástica, “parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido” (BENTES, 2001, p.247).

Por efeito dos estudos transfrásticos, foi possível perceber que a análise da materialização linguística, por si só, não era suficiente para explicar o fenômeno da linguagem, tendo em vista que o receptor/leitor também influenciava na construção do sentido. Essa constatação se deu após a percepção de que elementos linguísticos, embora implícitos, poderiam ser facilmente inferidos pelo receptor/leitor da mensagem, como

exemplifica Garcia (1978 apud BENTES, 2001, p. 248) ao apresentar os seguintes enunciados, nos quais, mesmo destituídos de conectivos, é presumível a relação de adversidade e explicação, respectivamente.

I) Não fui à festa de seu aniversário: passei-lhe um telegrama.

II) Não fui à festa de seu aniversário: estive doente.

Essa descoberta, por seu turno, impulsionou novos estudos, que deram origem à segunda fase da LT, “Gramática de Texto”, que tem como principal característica a consideração da competência textual do usuário. Durante esse período, buscou-se construir uma gramática que elucidasse todos os aspectos textuais, de modo finito e universal, a fim de facilitar o trabalho de formação, transformação e qualificação de textos por usuários idealizados.

Apesar de todo o esforço dos linguistas, essa tentativa fracassou, sobretudo, porque a unidade textual mostrou-se heterogênea, de maneira que seria impossível “estabelecer as regras capazes de descrever *todos e apenas todos* os textos possíveis em uma determinada língua natural” (BENTES, 2001, p.251). Com isso, mais uma vez os estudiosos viram-se obrigados a buscar novos rumos, período que pode ser retomado como a terceira fase da LT, o desenvolvimento de uma “Teoria do Texto”.

Nesse momento, o texto deixou de ser visto como produto e a investigação tomou como foco “a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2001, p.251), mostrando que a sua construção não está restrita às competências dos interlocutores, nem aos elementos formais de sua constituição, mas que se dá em um complexo processo, o qual ficou caracterizado na noção de textualização e possibilitou a ramificação da LT que, apesar de partir de um princípio básico comum: “o texto é uma unidade linguística, hierarquicamente, superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p. 16) pode ser entendida, atualmente, em várias vertentes, conforme o aspecto textual que se privilegia. Os principais representantes dessa fase são: Beaugrande & Dressler, Givón, Weinrich, Van Dijk, Petofi, Schmidt, Charolles, Combettes, Vigner, Adam, entre outros (KOCH, 2013).

Assim, a Linguística de Texto trouxe as explicações reivindicadas há tanto pelas teorias educativas, as quais procuravam respostas para a falência em que se encontrava o ensino de língua materna, baseado, prioritariamente, no ensino da metalinguagem que, da forma como era conduzido, pouco ou nada contribuía, ao contrário, sacralizava a língua, deixando nos sujeitos a sensação de haver uma distinção entre aquela vista na escola daquela vivenciada em suas relações sociais. Atualmente, de acordo com Marcuschi (2012, p. 92) essa “é a perspectiva teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula”, uma vez que seus

postulados possibilitaram a reformulação do currículo e, por conseguinte, um ensino de língua mais significativo.

Um exemplo do aproveitamento da LT no ensino são os critérios de textualização, apontados por Beaugrande e Dressler, citados por Koch (2013), a saber: coesão e a coerência (centrados no texto), e a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade (centradas no usuário), os quais Antunes (2010) reagrupou, colocando a informatividade e intertextualidade também centradas no texto; por serem responsáveis pela sistematização dos componentes que constituem os textos e, portanto, interpretados por alguns estudiosos como Marcuschi (2012) como ferramentas facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem de língua, tanto no que diz respeito aos processos de produção, quanto de interpretação dos mais diversos textos que circulam na sociedade, uma vez que favorecem uma melhor abstração do modo como os textos se concretizam.

Dito isto, nas seções seguintes passaremos a discutir, especificamente, dois dos aspectos que constituem a textualização, a saber: Coerência e Coesão.

### **3.2 Coerência**

A primeira questão levantada quando o assunto é coerência textual está centrada na possibilidade ou não de distingui-la da coesão, pois muitos estudiosos da LT as concebem de modo uno, como é o caso de Halliday e Hasan (1976) citado por Fávero (2006), porém outros, como é o caso de Beaugrande e Dressler, compreende-as como fenômenos independentes (MARCUSCHI, 2012). Embora fique clara a parceria existente entre elas, Fávero (2006) explica que essa distinção é aceitável, uma vez que é possível encontrarmos textos coesos, mas destituído de coerência, como ocorre no exemplo a seguir:

“Maria está na cozinha. A cozinha tem as paredes com azulejos. Os azulejos são brancos. Também o leite é branco.” (FÁVERO, 2006, p.11)

No exemplo destacado pela autora, é possível detectarmos uma progressão do assunto sendo efetivada pela repetição dos itens lexicais “cozinha” e “azulejos”, assim como no uso do conectivo “também” que faz uma relação comparativa entre a cor do azulejo e o leite, mas que se torna incoerente em virtude de não haver uma relação semântica, bem estabelecida, entre os vocábulos em questão (leite e azulejo).

Também é possível encontrarmos textos com alto grau de coerência, porém fracos no que concerne à sua coesão, conforme demonstra o exemplo de Fávero (2006) que analisaremos na sequência.

“Luiz Paulo estuda na Cultura Inglesa.  
Fernanda vai todos as tardes ao laboratório de física do colégio.  
Mariana fez 65 pontos na FUVEST.  
Todos os meus filhos são estudiosos” (FÁVERO, 2006, p.11).

No exemplo em questão, as ações dos sujeitos (Luiz Paulo, Fernanda e Mariana) apresentadas nos três primeiros períodos, embora sem relação explícita, acaba por confirmar o a intenção do produtor/autor do texto: dizer que todos os filhos eram estudiosos.

Para autores como é o caso de Oliveira (2008) e Bentes (2008) a coerência está intimamente relacionada à interpretabilidade, ou seja, a capacidade que uma ordem de enunciados linguísticos, texto, independente de sua extensão, possui de transmitir uma mensagem para outrem. No entanto, a discussão em torno dessa interpretabilidade faz com que a coerência se torne um terreno, ao mesmo passo que profícuo, íngreme. Isto porque o fator interpretação fica, muitas vezes, a cargo do receptor/leitor da mensagem que nela pode operar ou não de maneira cooperativa, em outras palavras “o texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso de recursos linguísticos etc” (BENTES, 2008, p. 258), o que torna o trabalho do produtor/construtor de textos mais complicado, haja vista seja dele a responsabilidade de deixar o texto de acordo com as expectativas de seus usuários.

Nessa perspectiva, compreendemos que a coerência vai além da materialização linguística, configurando-se pelo somatório dos recursos linguísticos, das habilidades cognitivas dos participantes da interlocução e dos elementos advindos do contexto sociocultural, ela é responsável pelo sentido global do texto, o qual “deve manter uma continuidade, caso contrário o texto é incompreensível” (MARCUSCHI, 2012, p.75).

No que diz respeito às habilidades cognitivas dos interlocutores, a memória entre como um recurso de importância ímpar na interpretação textual, uma vez que, advinda do acúmulo de experiências vividas, nos permite reconhecer e nomear coisas e situações múltiplas, fenômeno que Marcuschi (2012, p. 76) concebe como conceito, conforme definição que segue:

Um conceito é uma constelação de conhecimentos estruturados numa unidade consistente. No seu uso, ativamos conhecimentos armazenados na *memória semântica* e na *memória episódica*. A memória semântica espelha modelos inerentes da *organização do conhecimento*, ou seja, as estruturas de eventos fatos e experiências. Tem a função de organizar os fatos entre si. A memória episódica contém a lembrança dos fatos e experiências.

Essa constelação de conhecimento é ativada na hora de percebermos e produzirmos os textos, nesse aspecto, confirma-se a importância das relações sociais, sem as quais seria impossível a construção de um conceito.

Os elementos linguísticos, por seu turno, traduzidos pelas escolhas lexicais, de gêneros entre outros, assumem o perfil de facilitadores na ativação dos conceitos por parte dos leitores/receptores. O falante/escritor deve estar atento aos conhecimentos prévios de seus leitor/receptor (conhecimento linguístico, conhecimento textual e de mundo) e, assim, adequar o seu discurso, bem como organizá-lo, estrategicamente, levando o leitor/receptor a chegar aos sentidos reais do texto. Essa relação torna-se clara, quando descobrimos que “é possível alguma incoerência localizada em textos escritos, que, numa atividade de reescritura [...], pode ser superada” (OLIVEIRA, 2008, p. 201). Em relação a esse aspecto, também, é importante o papel dos elementos responsáveis pela coesão, os quais, apesar de não serem fator determinante, favorecem o trabalho do leitor, tendo em vista que faz a relação entre orações e parágrafos, assim como pode estabelecer novos assuntos em alusão ao tema inicial, atividades que, caso não houvesse a coesão, teriam que ser inferidas, podendo gerar incongruência entre a intenção do locutor/escritor e a interpretação feita pelo receptor/leitor da mensagem (FÁVERO, 2006).

É sabido que nem sempre é desejo do locutor/escritor trazer um sentido fechado, muitas vezes, o sentido se dá, justamente, nas leituras imprevistas, como é o caso dos textos literários, em que o leitor torna-se, também, produtor (FÁVERO, 2006), porém, em outros casos, como em textos científicos, expositivos, opinativos, entre tantos outros, deixar as intenções bem estabelecidas é de fundamental importância.

Assim, sendo a coerência definida de acordo com Fávero (2006, p. 61) “como o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestando-se, em grande parte macrotextualmente” e sabendo que sua efetivação está intimamente relacionada à concatenação das ideias, ao modo como elas vão sendo desenvolvidas; a coesão vem, em função da coerência, evitar possíveis distorções de sentido, Marcuschi (2012) menciona dois exemplos destas distorções: a indeterminação, quando o sentido fica pouco claro, e a ambiguidade se houver vários significados. Bronckart (2012) que, diferentemente de Beaugrande e Dressler, ao definir a organização do texto como um folhado composto por três camadas superpostas, usa a nomenclatura “mecanismos de textualização” para se referir à coesão, compartilha da mesma ideia de Fávero (2006) e diz que:

Os mecanismos de textualização, em particular as séries isotópicas de organizadores e de retomadas nominais, contribuem para marcar ou tornar visível a estruturação do conteúdo temático [...]. Fundamentalmente articuladas à linearidade do texto,

explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. (p. 119-122).

Dito isto, passaremos no tópico seguinte a discutir sobre os mecanismos que configuram a coesão textual.

### 3.3 Coesão

Segundo Koch (2013, p.14), “um texto não é apenas uma soma ou uma sequência de frases isoladas”, na verdade, seja por elementos linguísticos, seja por relações contextuais, todas as suas partes/frases, devem estar interligadas, em um processo de interdependência. Quando essa relação se dá no nível microtextual, ou seja, entre elementos linguísticos, diz-se que há coesão (FÁVERO, 2008) e cada interligação feita é chamada de laço ou elo coesivo (KOCH, 2013). Sendo assim, “pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2013, p.14).

Não se tratando como fator determinante para a compreensão de textos, para estudiosos como Dressler, ideia que Marcuschi (2012) também partilha, conforme fora debatido anteriormente, a importância desse recurso, sobretudo, para o ensino de língua, justifica-se pelo fato de, quando usado adequadamente, “dá ao texto maior legibilidade, *explicitando* os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem” (KOCH, 2013, grifo nosso), e, por conseguinte, tornando-se uma ferramenta facilitadora no processo de compreensão e produção textual, sobretudo, no segundo caso.

Quanto aos processos de sequencialização, ou fatores que tornam esse fenômeno possível, há uma divergência quanto a sua classificação. Halliday e Hassan, por exemplo, os dividem em cinco categorias, a saber: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico. Marcuschi, por seu turno, os trazem em quatro: repetidores, substituidores, sequencializadores e moduladores (FÁVERO, 2006). Essas diferenças na definição ocorrem em virtude de algumas nomenclaturas, ou melhor, algumas subdivisões, serem redundantes, tendo em vista partilharem dos mesmos conceitos e, muitas vezes, contando com os mesmos elementos linguísticos como forma de concretização, como articula Fávero (2006, p.15) “A separação entre referência, substituição e elipse não resiste a uma análise mais acurada, pois a substituição também é uma forma de referência e, se a elipse é, como eles mesmos o dizem, uma substituição por (o), por que considerá-la um tipo à parte?”.

Ainda segundo Fávero (2006), a classificação preconizada por Halliday e Hassan é decorrente do padrão exposto na organização das classes gramaticais e o fato de haver a repetição de itens lexicais em uma mesma classe, só reitera a necessidade de se basear, prioritariamente, pela função, contexto pragmático. Assim como Marcuschi (2012), Fávero (2006) e Koch (2013) também propõem uma reclassificação desses recursos. No entanto, como os dois primeiros autores, ainda trazem classificações inconsistentes, como Fávero (2006) que separa Coesão referencial de Coesão recorrencial, argumentando, o fato de a segunda classe ter a função de fazer o fluxo informacional caminhar, progredir; enquanto a primeira a “função de assinalar que a informação já é *conhecida* (dada) e mantida” (FÁVERO, 2006, p.26), como se o objetivo, aqui, não fosse também à progressão do texto. Optamos, para explicar as categorias de coesão textual, em nosso trabalho, por dar prioridade aos apontamentos oferecidos Koch (2013) por julgarmos sua divisão mais clara e, conseqüentemente, adequada.

### 3.3.1 Coesão Referencial

A coesão referencial é denominada, de maneira geral, como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2013, p. 31). Na relação entre forma referencial (elemento que faz remissão) e o elemento de referência (elemento referido), há três pontos importantes a serem destacamos, conforme aponta Koch (2013), o primeiro deles diz respeito à compatibilidade, o segundo à função e o terceiro a disposição deles no texto.

1º) Existe a possibilidade da retomada se dá de modo total, ocorrendo correferencialidade, como mostra o exemplo 1 ou, parcialmente, como demonstrado no exemplo 2:

(1) Carla foi aprovada no vestibular, ela se dedicou aos estudos o ano inteiro.

(2) O tênis de Fernando está sujo, o de Kleber está limpo, por isso, parece mais novo.

No exemplo 2, a forma remissiva, nesse caso o artigo (O), nos remete ao elemento “tênis” (elíptico), extraindo as demais informações do sintagma nominal (de Fernando), marcando identidades bem distintas entre o termo de referência e o termo referido.

2º) No enunciado 3, o grupo nominal “A casa de Pedro” é retomado pela forma “Lá”, contudo, enquanto, esse tem função de adjunto adverbial, aquele se caracteriza como sujeito do enunciado.

(3) A casa de Pedro é muito aconchegante. Lá, além do sossego, encontrei pessoas muito gentis.

3º) Quando a referência retoma algo que já foi dito, dizemos que houve uma anáfora, mas, quando, quando se refere a algo que ainda será mencionado, denominamo-la de catáfora; assim, no exemplo 4, há uma anáfora (“**tudo**” remete a termos já ditos, que ficaram para trás - **o leite, os ovos e a manteiga**):

(4) Pegue o leite, os ovos e a manteiga, bata tudo no liquidificador.

Já no exemplo 5, o pronome “**Ela**” tem seu elemento de referência mencionado posteriormente (**minha filha**), sendo, portanto, uma catáfora.

(5) Ela passou em dois vestibulares, minha filha é muito estudiosa.

Os pronomes “ela” e “tudo”, bem como o artigo “O”, presentes nos exemplos 2, 4 e 5, são formas remissivas, segundo Koch (2013), elas podem ser gramatical ou lexical. As gramaticais dividem-se em formas presas e livres, as presas são compostas pelas categorias que a Gramática Tradicional classifica como adjuntos adnominais, sendo assim, vêm relacionadas a um nome e com ele estabelece concordância, de gênero e/ou número, são formadas pelos artigos (definidos e indefinidos), pronomes adjetivos e numerais (cardinais e ordinais).

Em relação a esse aspecto, Koch (2013) coloca em ênfase a problemática dos artigos, levantando as principais diferenças no uso dos indefinidos e dos definidos. Os indefinidos funcionam como catáfora, ou seja, anunciam algo a ser, posteriormente, mencionado, nesse caso, obrigatoriamente, dentro do mesmo enunciado, o que o torna mais limitado. Já os definidos são anafóricos e, além de poderem ultrapassar os limites dos enunciados, remetem não só a um item textual, mas também a elementos da situação comunicativa.

Já as formas gramaticais livres “são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão, anafórica ou cataforicamente” (KOCH, 2013), recebem a denominação de “pronomes” ou “pró-formas” e são formados pelos pronomes pessoais de 3ª pessoa, pronomes substantivos, advérbios pronominais, numerais, expressões adverbiais, por exemplo, “acima”, “abaixo” e “a seguir”, bem como pelas formas verbais remissivas, também conhecidas como pró-formas verbais. A autora ainda lembra que a remissão também pode ser estabelecida pela elipse, que seria a substituição por zero.

Analisando os exemplos anteriores, poderíamos dizer que em (1), (3), (4) e (5) temos formas livres: pronome pessoal 3ª pessoa, advérbio pronominal, pronome indefinido e pronome pessoal 3ª pessoa, nessa ordem. Já no exemplo (2), a coesão referencial é gramatical, porém se dá de duas maneiras, há a omissão do elemento “tênis”, portanto, ocorre a coesão gramatical livre, elipse, mas o mesmo só pode ser recuperado por meio do artigo definido (o),

que, por sua vez, concordam em número e gênero com o vocábulo “tênis” e, portanto, caracteriza-se como uma forma presa.

Quanto às formas remissivas lexicais “são aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, possuem um significado extensional, ou seja, designam referentes extralinguísticos” (KOCH, 2013, p. 48). Nesse caso, a forma remissiva traz características do elemento referenciado, as quais são identificadas, ora por predicções que lhe antecedem, ora pelo contexto extralinguístico (conhecimento de mundo). Podendo ocorrer por meio de expressões ou grupos nominais definidos, nominalizações, expressões sinônimas (ou quase sinônimas), hiperônimos, por formas nominais com lexema idêntico ao elemento referenciado e por formas referenciais que fornecem instruções de sentido representando categorização ou classificação das partes as quais fazem referência.

A coesão lexical é um importante recurso argumentativo, tendo em vista que as escolhas lexicais definem, ou melhor, direcionam o sentido do discurso, nesse caso, Koch (2013) menciona o uso das expressões ou grupos nominais definidos, conforme o exemplo, a seguir:

(6) Machado de Assis, o gênio da literatura brasileira, é o autor de Dom Casmurro

No exemplo 6 o termo “Machado de Assis” é retomado pelo grupo nominal “o gênio da literatura”, predicção que deixa subentendido a qualidade do livro “Dom Casmurro”.

Além da argumentação, a coesão lexical ajuda a sintetizar o conteúdo verbal, como ocorre, sobretudo, com os hiperônimos, nominalização e com as formas remissivas que dão direção de classificação ou categorização, que deixam as informações mais diretas e, assim, reduz a possibilidades de não compreensão ou distorções de sentido, como demonstra o exemplo 7.

(7) De repente, crianças e mulheres choravam, barulho de objetos quebrando. A confusão durou cerca de meia hora.

No exemplo 7, a sequência de fatos é retomada pelo lexema “a confusão”, o qual, além de encapsular e nomear os fatos, ajuda o leitor/ouvinte a incluí-los em um conceito.

### **3.3.2 Coesão Sequencial**

Weinrich (1964, apud KOCH, 2013, p. 53) diz que o texto “é uma “estrutura determinativa” cujas partes são interdependentes, sendo cada uma necessária para a compreensão das demais”. Como vimos, anteriormente, a coesão referencial se encarrega de manter essa interdependência, através de retomadas em que um elemento/ forma linguística remete a outro já mencionado, ou a ser mencionado, na medida em que novas informações

vão sendo introduzidas. A coesão sequencial, por sua vez, participa, diretamente, da sequencialização textual, ou seja, da inclusão do novo. Responsável por ligar as partes do texto (orações, enunciados e parágrafos), enquanto estabelece relações semântico pragmáticas, a coesão sequencial pode ocorrer de duas maneiras: através de procedimentos de recorrência, a qual se denomina parafrástica e pela utilização de conectivos (conjunções, advérbios, entre outros) que estabelecem tipos específicos de relações entre os enunciados que compõem o texto, a frástica (KOCH, 2013).

Na sequencialização parafrástica, pode haver a recorrência de termos, de estruturas sintáticas, de recursos fonológicos, de conteúdos semânticos e de tempo e aspecto verbal. Contudo, vale salientar que, diferente do que ocorre na coesão referencial, a repetição traz uma nova identidade semântica, assim, não é propriamente uma retomada (KOCH, 2013). Os três primeiros tipos de recorrência são mais comuns em textos literários, podendo ajudar na identificação das intenções do locutor/escritor, enquanto os demais (conteúdos semânticos, de tempo e aspecto verbal) estão presentes, também, nos não literários e, portanto, constitui-se como uma ferramenta que facilita a coerência textual, contribuindo no processo de produção. A recorrência de conteúdos semânticos, ou paráfrase, por exemplo, tem a função de esclarecer informações, como acontece no exemplo 8, em que o termo “interesse público” é reapresentado por “o bem de todos” como forma de direcionar o sentido preterido.

(8) A liberdade exige compromisso com o interesse público, ou seja, o bem de todos.

A recorrência de tempo e aspecto verbal, por seu turno, pode indicar as atitudes comunicativas (narrar ou comentar), bem como distinguir informação principal das adjacentes (primeiro plano e segundo plano), neste caso, procedimento exclusivo dos relatos.

Já, na sequencialização frástica, “a progressão se faz por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por uma série de marcas linguísticas” (KOCH, 2013, p.60), marcas estas cuja função vai além da ligação das frações do texto, já que assinala uma dependência semântica entre elas, em que determinado segmento traz o argumento e/ou exemplo que justifique a informação apresentada no outro. Esse tipo de coesão pode ser estabelecida por meio de três procedimentos: manutenção temática, progressão temática e encadeamento que somadas cooperam para a aceitabilidade do texto.

A manutenção temática, como o próprio nome nos sugere, diz respeito à continuidade do sentido e pode ser fixada através das escolhas lexicais, uma vez que, como diz Halliday & Hasan (1976, apud KOCH, 2013), quando os vocábulos do texto pertencem ao mesmo campo semântico, a ativação dos frames e conceitos presentes na memória do leitor/ ouvinte ocorre com maior facilidade. Contudo, escolher um vocabulário adequado não é suficiente, para que um texto forme um todo com sentido, faz-se necessário que os termos estejam todos

organizados, dentro de uma hierarquia, tarefa da qual se encarregam as estratégias de progressão temática.

A base para os mecanismos de progressão textual está na noção de “tema (tópico/dado) e rema (foco, comentário, novo)” (KOCH, 2013). Quando não há a eleição de um tema específico, ou seja, o rema de um enunciado passa a ser tema do outro e vice-versa, diz-se que ocorreu uma progressão linear, já se existir o mesmo tema, e a ele forem sendo acrescentadas informações remáticas, trata-se de uma progressão com tema constante. Ainda pode existir a progressão com “tema derivado” e “a progressão por um rema subdividido”, bem como a progressão com salto temático. No primeiro caso, um assunto/tema dá origem a outro (vários temas ligados a um “hipertema”), no segundo, os comentários/remas são organizados de forma ordenada, introduz-se o comentário de maneira geral (introdução), depois o mesmo passa a ser detalhado. Por último, a progressão com salto temático, em que temas são omitidos, em virtude de poderem ser, facilmente, inferidos pelo contexto.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que algumas estratégias de progressão temática permitem que as ideias caminhem com maior rapidez e clareza (salto temático, tema e rema subdivididos) à medida que outras, como é o caso da progressão com tema linear e com tema constante, acabam por deixar a sensação de não haver um objetivo/sentido global, no tange os efeitos de sentido. Como é possível perceber nos exemplos apresentados por Koch (2013), organizados em 1º e 2º.

1º: “A “Eneida” é um poema épico. Os poemas épicos contêm longas narrativas. Tais narrativas incluem sempre elementos convencionais. Um deles é a figura do herói. O herói representa os ideais de uma nação” (p.64).

2º: “Toda epopeia contém elementos convencionais. Um desses elementos é o herói. ## Representante dos ideais de uma nacionalidade, passa por uma série de peripécias e acaba sendo glorificado” (p.65)

O exemplo 1º trata-se de uma progressão com tema linear, ou seja, muda-se constantemente o foco, porém, a conclusão não fica explícita. Diferente do que acontece em 2º (progressão com salto temático), neste, percebemos que a intenção é justificar as características convencionais (padronizadas) presentes nos elementos da epopeia, mais especificamente, na figura do herói apresentada como exemplo.

No tocante ao procedimento de encadeamento, podemos concebê-lo sob duas perspectivas: justaposição e conexão e, enquanto, a progressão temática se dá pela relação entre enunciados, voltando-se mais para a organização do assunto; o encadeamento possibilita, além disso, a associação entre partes maiores do texto, (KOCH, 2013), como, por exemplo, parágrafos, ao passo que promove o direcionamento semântico, sugere conclusões.

De acordo com Koch (2013), podem-se justapor partes do texto, com ou sem o uso de elemento sequenciador, quando não o há, a lacuna é marcada, na escrita, por pontuação e, na fala, por pausas. Quando há, trata-se, em grande parte, de uma oração expressão ou período com função de apontar a articulação, resumindo informações anteriores, ordenando-as no tempo e no espaço, ou abrindo rupturas/quebras na progressão do texto, para inserir opiniões, a título de exemplo, sem permitir que o assunto se perca. O quadro 1 traz alguns elementos sequenciadores e suas respectivas funções.

Quadro VIII:

<b>Resumo</b>	Resumindo	Em síntese
<b>Ordenação tempo-espaço</b>	Mais adiante	Muitos anos depois
<b>Quebra de tópico</b>	A propósito	Por falar nisso

Quanto ao encadeamento por conexão, é um método de articulação o que se dá pela utilização de conectores interfrásticos (KOCH, 2013), os quais ligam orações ou partes do texto, deixando explícita a dependência semântica que uma exerce sobre a outra, fenômeno que a gramática tradicional classifica de subordinação. O elo pode ser do tipo lógico (relação de condicionalidade, causalidade, mediação, disjunção e temporalidade) ou do tipo argumentativo, no qual são utilizados conectivos que buscam persuadir, fortalecendo ou refutando informações expressas em enunciados anteriores. Segundo Koch (2013), a principal distinção entre a relação tipo lógica e a relação tipo argumentativa, está no fato de, naquele, o sinal de articulação buscar relacionar o conteúdo de duas orações distintas, enquanto, neste, uma oração motiva a construção da outra.

### **3.4. A RELAÇÃO PROFESSOR- LIVRO DIDÁTICO E OS LIMITES ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Dionísio (2002), em artigo publicado no “Congresso brasileiro de qualidade na educação”, debate a respeito da relação professor-livro didático, ela faz menção a dois momentos históricos que nos ajuda a compreender essa parceria:

1º) 1940: os professores constituam-se por profissionais de formação diversificada que, no caso do ensino de língua materna, dominavam as regras do bem falar e do bem escrever, nessa época, não havia “manuais didáticos”, mas sim livros com textos que seriam discutidos pelo “professor”, o qual também se responsabilizava por desenvolver atividades para por, em prática, o conteúdo.

2º) 1950: os professores já possuíam formação específica, porém, são oferecidos cartilhas contendo: textos, comentários sobre o assunto, bem como atividades.

A mudança metodológica que marcou essa transição deu voz à visão que ainda se tem em relação ao uso do livro didático, instrumento para se preencher um déficit na formação docente, uma “muleta”. Com isso, o sucesso ou insucesso, no processo de ensino-aprendizagem, estaria centrado na atuação do professor, ou seja, aquele que conseguisse desenvolver seu próprio material de trabalho ou moldar/completar o LD, nesse aspecto, não está em jogo apenas a sapiência, mas sim questões sócio-políticas (falta de tempo, baixo salários, entre outros), alcançaria o letramento dos discentes, os que não, passariam a ser responsáveis por uma má formação escolar. Sendo assim, tudo estaria resolvido?

Em relato de experiência, Dionísio (2002), quando à frente de uma turma de Prática de ensino de português na Universidade Federal de Pernambuco, traça o perfil de seus discentes, dividindo-os em:

- a) Aluno-professor, graduandos que já estão inseridos no mercado de trabalho, que conhecem as linhas teóricas, mas que não sabem como incluí-las no dia a dia, sendo o LD, portanto, sua “salvação”;
- b) Aluno-pesquisador, graduando com vasta experiência em pesquisa científica, mas que não sabem/ não consegue transmitir seu conhecimento, quando na função de professor. E por fim;
- c) Aluno-aluno, ou aquele que não possui experiência, nem de ensino, nem de pesquisa.

Nesse caso, percebe-se que a questão não está somente na falta de conhecimento teórico, mas sim na dificuldade que ainda existe para se fazer a transposição teoria-prática.

A abordagem proposta no LD confirma isso, já que antes de chegarem às escolas, isso nas instituições públicas, eles passam por um processo de triagem, primeiro vão ao Instituto de Pesquisa Tecnológica do Estado de São Paulo (IPT), seguem para a Secretária de Educação Básica (SEB/MEC), onde passam pela avaliação pedagógica de profissionais/especialistas em educação, advindos de processo seletivo; por fim, as obras selecionadas são encaminhadas às escolas para a apreciação dos professores que devem, então, escolher a de melhor qualidade, conforme define a matriz do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), existente, desde 1929, embora, só em 1985 com esta nomenclatura. Mesmo com todo esse critério, os LDs apresentam lacuna na transposição dos conteúdos, como demonstra o levantamento feito por Buzen (2008), cujo estudo demonstra que grande parte das pesquisas sobre LD estão voltadas à crítica a maneira como os objetos de ensino são explicados.

Dizer, então, que o LD não acompanha as recentes pesquisas em linguagem não é verdade, a existência da teoria no LD de português é confirmada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem um ensino pragmático da linguagem, elegendo o

texto como unidade de análise, de onde deve emergir todas as demais unidades de ensino, e priorizando os feitos de sentido, diretrizes exigidas às editoras concorrentes ao PNLD que, por sua vez, têm demonstrado uma preocupação em seguir as novas perspectivas educacionais.

Desse modo, assevera-se que a problemática em torno da validade do livro didático é de ordem superior, encontrando-se, no abismo, que ainda separa a teoria da prática, a qual também é apresentada como uma falha na formação do professor. É sabido que as pesquisas aplicadas, a exemplo de Rafael (2001) vêm, tão bem, buscando reduzir essa distância. Contudo, enquanto essa parceria não é, totalmente, consolidada, é necessário reconhecer a importância que o LD assume na formação escolar, sobretudo, naquelas escolas com escassez de recursos, onde, portanto, é difícil o trabalho conjunto entre o material entregue e outras fontes de conhecimento, e, assim, buscar encontrar meios de tornar essa ferramenta, cada vez mais, eficiente no desenvolvimento das competências que permitam aos discentes uma boa formação escolar.

Dito isto, as seções seguintes fará a análise dos capítulos de gramática e produção de texto dos livros (volume 1, 2 e 3) que compõem a coleção “Português: literatura, gramática e produção de texto”.

## 4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Conforme consta nos quadros I, II, III, IV, V e VI presentes na metodologia deste trabalho, a coleção “Português: Literatura, gramática, produção de texto”, objeto de estudo dessa pesquisa, traz uma proposta de ensino que versa entre o estudo interacionista da linguagem e o modelo tradicional de ensino da língua materna. Dizemos isto porque, ao longo das edições, são abordados diversos gêneros textuais, a partir dos quais surge a análise dos aspectos linguísticos, que não deixam de ser também textuais, responsáveis pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes, porém, em alguns momentos, os livros, em questão, deixam que as atividades de classificação gramatical se sobreponham às de análise e de reflexão. Nesta seção, refletiremos sobre como se dá o processo de escolarização da coesão textual nos três volumes que compõem a referida coleção, relacionando-o com os aspectos propostos pelas teorias textuais.

### 4.1 Volume 1: destinado ao primeiro ano do Ensino Médio

No LD, a coesão textual é discutida na unidade intitulada “produção textual”, o conceito de coesão é construído por meio da análise de um fragmento de texto, que se encontra no anexo 1 deste trabalho, no qual, para chamar a atenção do leitor, algumas palavras são destacadas, umas em negrito, outras em itálico, mais tarde, essa distinção é utilizada para conceituar a coesão, mostrando suas duas modalidades: sequencial e referencial. Vejamos como o livro caracteriza cada uma delas na figura 1.

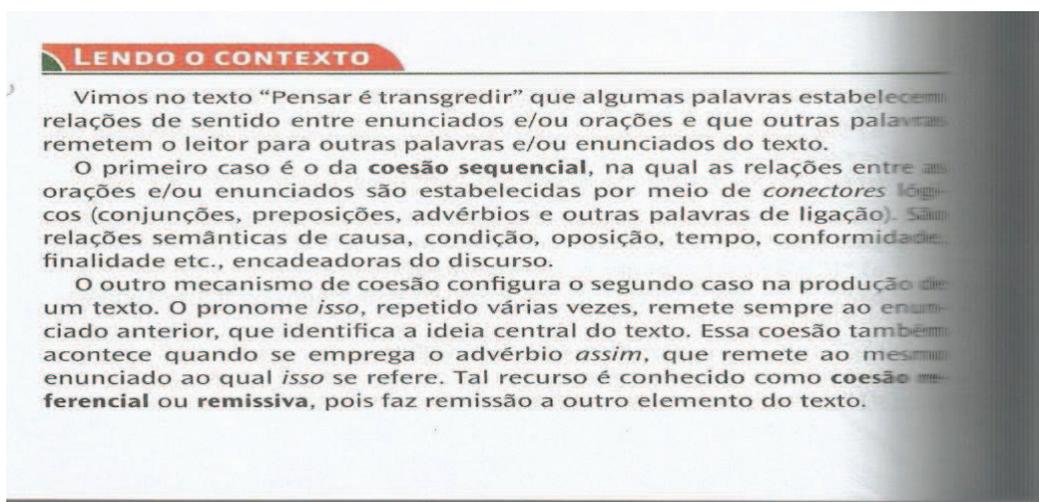


Figura 1- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 1), p. 352.

Percebemos, na figura 1, que, embora se faça referência às duas modalidades de coesão, o conceito do livro torna-se um pouco vago, sobretudo, no que diz respeito à coesão sequencial, cuja abordagem menciona apenas aquela estabelecida pelos conectivos do tipo lógico, quando, na verdade, segundo Koch (2013), há também aqueles do tipo argumentativo, sem falar da coesão por justaposição. Entretanto, o fato de o conceito ter sido extraído dos fenômenos identificados no fragmento pode explicar essa ausência, já que, no texto escolhido, não há os demais recursos de coesão sequencial. Apesar disso, tanto no conceito, quanto no estudo dirigido, chama-se a atenção de maneira incisiva para a relação de sentido expressa pelos conectivos presentes no texto, como mostra o recorte abaixo, figura 2.

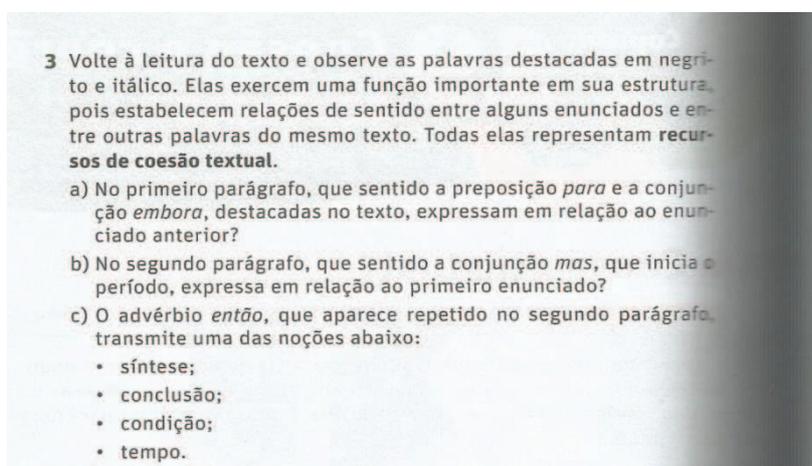


Figura 2- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 1), p.352.

Além do conceito, são apresentadas, no capítulo “Coesão e coerência textuais” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 353) as classes de palavras que constituem a coesão sequencial e referencial. Na coesão sequencial, isso ocorre por meio da apresentação de um quadro, o qual pode ser visto no anexo 2, no qual, além dos principais conectivos, encontram-se as relações de sentido que indicam. Essa abordagem torna-se bastante proveitosa para os alunos, uma vez que “muitos problemas de coerência derivam do mau emprego desses conectores” (ANTUNES, 2005, p.54). Todavia, o mesmo êxito não foi alcançado na coesão referencial, pois o texto do LD ao dizer “constituem formas gramaticais remissivas os pronomes pessoais de 3ª pessoa, pronomes demonstrativos; pronomes possessivos, certos advérbios” (SARMENTO; TUFANO, p.351) exclui tantas outras formas também responsáveis pela coesão referencial, como é o caso daquelas presentes nas formas remissivas lexicais.

Nesse aspecto, seria muito importante mencionar outras possibilidades, principalmente, porque, em uma das unidades do LD, denominada “gramática”, encontramos

alguns dos elementos excluídos sendo objetos de estudo. Como é o caso da sinonímia e da formação de palavra por derivação, mas, precisamente, derivação regressiva, ou nominalização, segundo Koch (2013). Além disso, retornando à unidade que faz o estudo desses conteúdos no LD, percebemos que também não é discutida a relação existente entre os conteúdos e a coesão textual, mostrando que, neste volume, os objetos de ensino são fragmentados, seguindo a dinâmica de organização do LD, em unidades, cada uma tratando de conteúdos específicos. Conforme confirma a figura 3 abaixo:

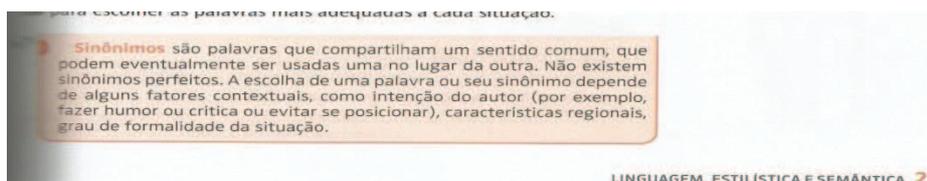


Figura 3- Sarmento e Tufano, 2010 (volume 1), p. 250.

Veja que, na figura 3 extraído do capítulo “Linguagem, estilística e semântica”, dá-se o conceito de sinônimos, inclusive, faz-se referência a sua função “podem eventualmente ser usadas uma no lugar da outra”, porém, nem neste capítulo, nem naquele destinado à coesão, esse recurso é apontado levando-se em consideração a sua função textual.

Outra questão a ser destacada, na abordagem que o LD faz em relação à coesão textual, está no modo como esta é associada à coerência, pois primeiramente, diz-se que a coesão não é fator determinante na compreensão textual (figura 4) consideração que é novamente destacada no tópico referente ao estudo da coerência, embora aqui sua importância já comece a ser um pouco mais reconhecida; em seguida, encontramos um tópico que explora a clareza textual. Nele, os autores do LD afirmam que “a clareza textual ocorre quando há coerência na sequência de ideias e coesão entre os enunciados” (p.356). Essa afirmação poderia ressaltar a importância do estudo da coesão, porém, a sua apreciação prática não contribui para a construção dessa ideia.

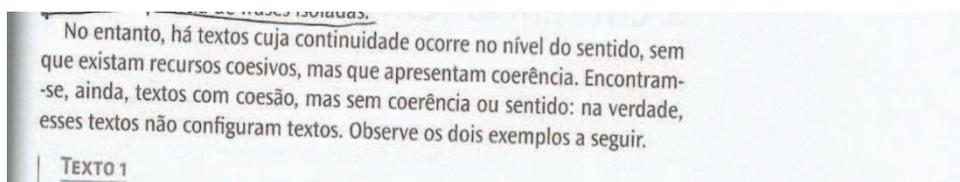


Figura 4- Sarmento e Tufano, 2010 (volume 1), p. 353.

### A fotografia

Palavra que estive a pique de crer que era vítima de uma grande ilusão, uma fantasmagoria de alucinado; mas a entrada repentina de Ezequiel, gritando: — “Mamãe! mamãe! é hora da missa!” restituiu-me à consciência da realidade. Capitu e eu, involuntariamente, olhamos para a fotografia de Escobar, e depois um para o outro. Desta vez a confusão dela fez-se confissão pura. Este era aquele: havia por força alguma fotografia de Escobar pequeno que seria o nosso pequeno Ezequiel. De boca, porém, não confessou nada: repetiu as últimas palavras, puxou do filho e saíram para a missa.

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 938. (Fragmento).

- 1 Aos poucos, Bentinho torna-se distante e enciumado, o que se complica após o nascimento de Ezequiel.
  - a) Tendo em vista o contexto, explique por que Capitu, de acordo com Bentinho, acabou se traindo.
  - b) Apesar de o capítulo ser curto, ele apresenta um conteúdo importante no desenvolvimento do romance. Como o autor conseguiu passar ao leitor características da personalidade de Bentinho?
- 2 O estilo machadiano caracteriza-se pela clareza de linguagem. Na sua opinião, o capítulo lido confirma a afirmação acima? Por quê?
  - Explique, a partir do texto, por que a coerência é essencial para que haja clareza na expressão das ideias.

Figura 5- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 1), p. 356.

As questões propostas, no exercício em questão, figura 5, além de trazerem um fragmento que para aqueles que não conhecem a obra, na íntegra, será difícil compreender, não incitam os alunos a perceberem como se construiu a coerência, nem os fazem identificar os elementos de coesão (por exemplo, porém, desta vez, este, entre outros), e suas contribuições para o sentido, apenas afirma que o texto está claro.

Nesse ponto, Charolles (1986 apud, KOCH, 2013, p.77) “ressalta que o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelo usuário”, e como, de acordo com Travaglia (2001, p. 18), o princípio da competência textual está na capacidade de “em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados”, o domínio dos mecanismos de coesão textual torna-se uma excelente ferramenta, sobretudo, na clareza daquilo que se quer dizer/escrever. Em relação a essa discussão (correspondência entre coerência e coesão), percebe-se que há, por parte dos autores dos LDs em análise, uma dificuldade em organizar os dados teóricos, pois alguns temas são apenas lançados, sem a preocupação de traduzi-los para a linguagem dos discentes, para que, de fato, possam se apropriar destas descobertas.

A desconexão, em que as referências teóricas são apresentadas, pode ser observada no exemplo da figura 6; nela percebemos que há uma tentativa de relacionar textualidade e coesão textual, porém, o texto torna-se contraditório, quando consideramos o que já foi dito a

respeito do papel da coesão na interpretabilidade do texto que é considerada no livro como não determinante para a coerência textual.

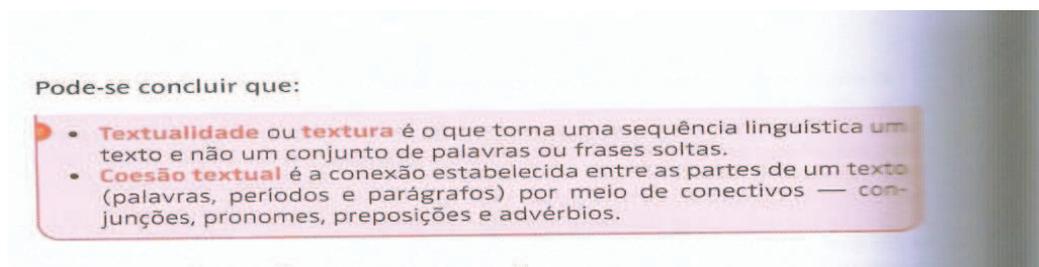


Figura 6- Sarmento e Tufano, 2010 (volume 1), p. 354.

Como demonstra a figura 6 em debate, a relação entre os dois conceitos está nas expressões “palavras ou frases soltas” e “conexão entre partes do texto”, assim, se uma sequência linguística de palavras soltas não é texto, então, para ser considerado texto é preciso haver coesão. Sem falar que durante todo o capítulo não se é feita nenhuma outra menção a questão da textualidade, ou seja, mais um termo/ nomenclatura importante que será, provavelmente, esquecido, ou passará despercebido pelos alunos, por falta de explicação e/ou tratamento prático deste recurso.

Sendo assim, embora o volume 1 traga um capítulo específico para o tratamento da coesão textual, ele o faz de maneira inconsistente, tanto no que diz respeito a não mencionar todos os aspectos desta ferramenta, como no que se refere a não relacionar os elementos linguísticos vistos, no capítulo de gramática, com os conceitos presentes do capítulo de produção textual.

#### **4.2 Volume 2: Destinado ao segundo ano de Ensino Médio**

No LD destinado à segunda fase do ensino médio não há um capítulo específico para o estudo da coesão textual, não obstante, podemos encontrar menção ao assunto durante o estudo gramatical de algumas classes de palavras, como a conjunção, bem como no trabalho com determinados gêneros, a exemplo do artigo de opinião. A principal forma de inclusão da coesão, neste LD, é através do estudo dirigido, cujo LD denomina de “No texto” e “Aplicação”, essas seções demonstram o conteúdo na prática (no texto) e sugerem treinamentos, respectivamente. Passaremos, então, a analisar alguns destes exercícios para compreender melhor a proposta do material didático em questão. Primeiramente, nos reportaremos a sua abordagem no estudo das classes de palavras, em seguida, na orientação de produção de textos.

Conforme fora visto no quadro III, presente no capítulo relativo à metodologia deste trabalho, o LD propõe para o segundo ano do ensino médio o estudo das dez classes de palavras sugeridas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), das quais apenas preposição, conjunção, pronomes e advérbios, são apontadas, no volume 1 desta mesma coleção, como sendo “recursos essenciais de coesão textual” (SARMENTO; TUFANO, p.352), são vistos sob o recurso coesivo, as demais categorias de palavras, que também pertencem ao grupo de elementos coesivos apresentado por Koch (2013) e Fávero (2006) como, por exemplo, o artigo, são estudadas da forma tradicional, priorizando o ensino das classificações.

Para designar os pronomes, os autores recorrem à análise linguística de um poema. É perceptível que, embora não faça uma referência clara ao traço coesivo, presente nesse grupo, eles buscam mostrar que os pronomes têm por função a substituição/retomada de elementos mencionados no texto. A figura 7 dá um exemplo disso:

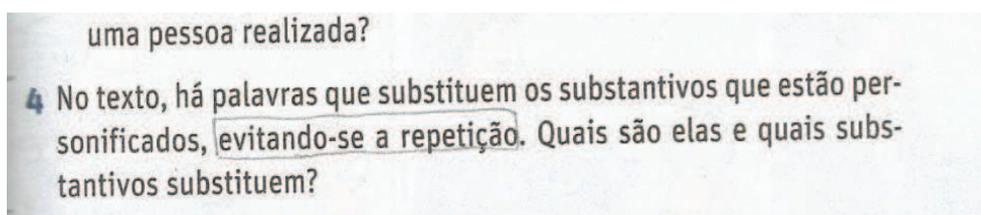


Figura 7- Sarmento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 293. Grifo nosso.

Observamos que, nessa questão, além do aspecto de substituição, ainda se menciona o porquê da necessidade de lançar mão deste recurso, quando diz que substitui “evitando-se a repetição”. Em relação a isso Antunes (2010) abre uma ressalva e aponta que é necessário esclarecer para o aluno a problemática existente em torno da repetição de palavras, pois ela não está somente relacionada à pobreza vocabular, como vem sendo estigmatizada, mas se associa também aos efeitos de sentido, já que pode ser utilizado para enfatizar, reforçar, marcar a unidade semântica, entre outros.

Na sequência são analisadas as subclassificações desse grupo, cujo fator coesivo também é associado às substituições que permitem fazer. Como revela o recorte a seguir (figura 8):

- c) Observe que esses pronomes demonstrativos (**nessa** e **isso**) funcionam como elementos coesivos do texto. Como essa coesão ocorre?
- d) No texto, o pronome pessoal *ele* foi empregado em dois momentos diferentes. Que substantivos eles substituem?
- e) Releia esta frase: “A **própria** falta de caminhos bem desenhados dá ao bebê mais maleabilidade...”.
- A palavra destacada está no lugar de que pronome? Por quê?
- f) Que pronome pessoal poderia substituir as palavras *ao bebê*, na frase do item e? Reescreva-a.

Figura 8- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 308.

É interessante que, nesse aspecto, há uma valorização maior das formas remissivas gramaticais livres, já que os pronomes possessivos, por exemplo, não são analisados sob esse viés.

- 2 Como você pôde observar, na tira há duas palavras em destaque: *minha* e *sua*. Responda no caderno.
- a) De acordo com o contexto, essas palavras sugerem:
- indefinição em relação a algo;
  - posição ocupada no espaço;
  - posse de um objeto.
- b) *Minha* e *sua* referem-se a que substantivo, respectivamente?

Figura 9- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 300.

Observamos que, na figura 9, a indagação feita, “*Minha* e *sua* referem-se a que substantivo?”, pressupõe a relação existente entre o pronome possessivo e o substantivo que lhe antecede ou lhe sucede, ou o objeto possuído, porém, não há apenas essa possibilidade, pois, além disso, esses elementos fazem menção ao ser possuidor, evitando que os mesmos precisem ser, repetidas vezes, expressos no texto.

Quanto aos advérbios, os autores mostram uma preocupação em relação às circunstâncias que eles expressam, bem como os efeitos de sentido que atribuem ao texto, é certo que, muitas vezes, a classificação acaba se sobressaindo, conforme a figura 10.

- panhia?
- e) Observe o advérbio destacado nesta frase: “Você **nunca** iria arranjar uma carona até lá”. Esse advérbio expressa negação ou tempo?

Figura 10- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 367.

Não obstante, as construções apresentadas pelo LD são consideradas válidas, já que ajudam o aluno a construir uma ideia pragmática desse lexema. Observe o exemplo das figuras 11 e 12.

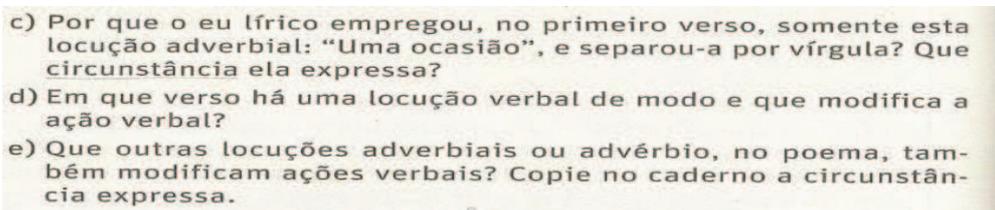
- 
- Exercício de Língua Portuguesa com três questões (c, d, e) sobre locuções adverbiais e advérbios em um poema.
- c) Por que o eu lírico empregou, no primeiro verso, somente esta locução adverbial: “Uma ocasião”, e separou-a por vírgula? Que circunstância ela expressa?
  - d) Em que verso há uma locução verbal de modo e que modifica a ação verbal?
  - e) Que outras locuções adverbiais ou advérbio, no poema, também modificam ações verbais? Copie no caderno a circunstância expressa.

Figura 11- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 366.

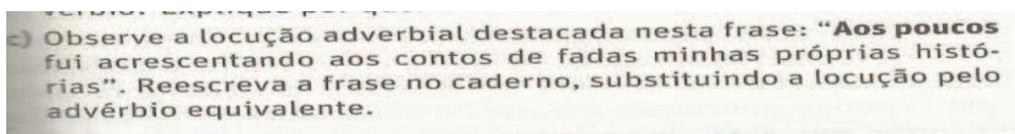
- 
- Exercício de Língua Portuguesa solicitando a reescrita de uma frase substituindo uma locução adverbial por um advérbio equivalente.
- c) Observe a locução adverbial destacada nesta frase: “**Aos poucos** fui acrescentando aos contos de fadas minhas próprias histórias”. Reescreva a frase no caderno, substituindo a locução pelo advérbio equivalente.

Figura 12- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 367.

Na figura 11, solicita-se também a ideia expressa pelos advérbios, ou seja, o sentido que eles introduzem, enquanto na figura 12, em que a coesão é estabelecida por justaposição, por meio da utilização da locução adverbial, “Aos poucos”, como marcador de situação, de acordo com os apontamentos de Koch (2013), além disso, expõe o discente a construções bem elaboradas.

Ainda em relação ao advérbio, outra indagação, proposta pelo LD, torna-se favorável à construção desse saber, conforme vemos na figura a seguir.

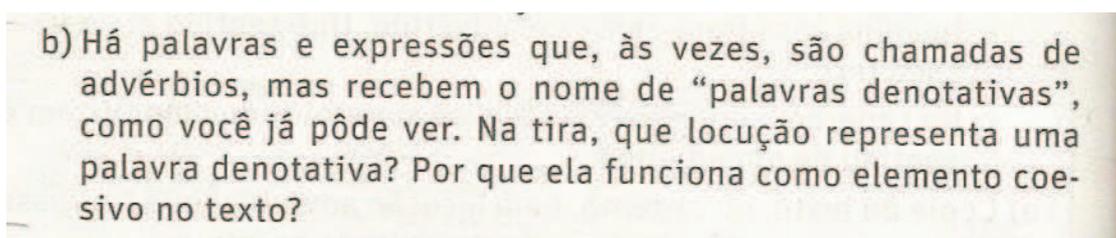
- 
- Exercício de Língua Portuguesa questionando a função coesiva de uma locução adverbial.
- b) Há palavras e expressões que, às vezes, são chamadas de advérbios, mas recebem o nome de “palavras denotativas”, como você já pôde ver. Na tira, que locução representa uma palavra denotativa? Por que ela funciona como elemento coesivo no texto?

Figura 13- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 366.

Na figura 13, é abordada a problemática das “palavras denotativas” ou advérbios de texto, segundo Koch (2013), mostrando que, além das circunstâncias mencionadas na explicação do assunto, os advérbios podem estabelecer conexão entre as partes do texto, neste caso, entre enunciados. É verdade que muito mais poderia ser trabalhado no texto em questão, como é o caso do vocábulo “Lá”, forma remissiva que dá instruções de lugar, porém é preciso

reconhecer que, nessa situação, houve o distanciamento daquilo que tradicionalmente vem sendo proposto no ensino de língua portuguesa.

Em se tratando da conjunção, elemento apontado por Koch (2013), como responsável pela coesão sequencial por conexão, essa classe de palavra é abordada no LD sob a perspectiva de elo, embora não haja, no LD, essa nomenclatura, as questões propostas indicam para a dependência semântica que elas inserem aos enunciados, ao passo que os ligam.

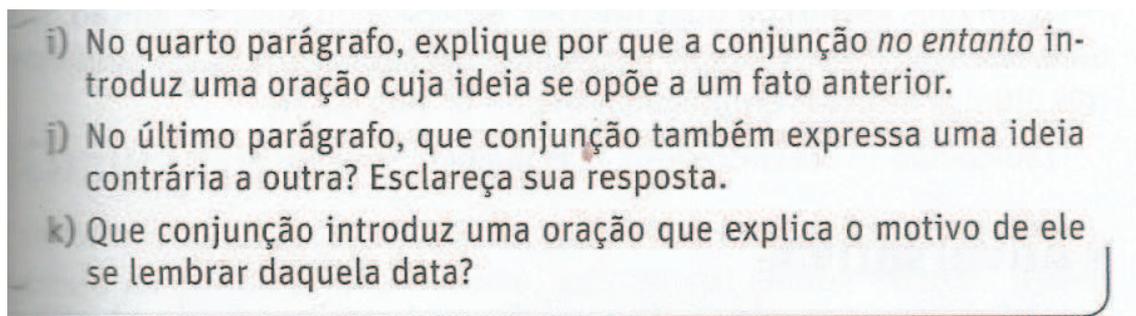


Figura 14- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 369.

Observamos que, na figura 14, as questões do LD não pedem classificações, como de costume, mas sim levam à reflexão acerca das relações semânticas. Contudo, no caso da questão i, outra discussão poderia ser levantada, uma vez que a ausência do conectivo “no entanto”, tornaria o texto confuso, haja vista os enunciados serem contraditórios. Como podemos ver no recorte abaixo.

“Meses mais tarde, conheceria algo do homem transtornado que ele foi ou que sempre será. **No entanto**, ao regressar da casa, Lavedon parecia sereno, reconfortado; murmurou palavras de agradecimento” (MILTON, 2009 apud TUFANO e SARMENTO, 2010, p.368).

Essa abordagem pragmática também pode ser vista na metodologia aplicada ao ensino da preposição, o LD deixa claro seu vínculo com a coesão e coerência textual, colocando-a como o elemento responsável por ligar duas palavras, estabelecendo entre elas determinadas relações de sentido, semelhante ao recurso oferecido pela conjunção. Veja o que diz o texto do livro “Essas palavras relacionais que ligam duas palavras entre si são chamadas preposições. Seu emprego adequado possibilita a construção de textos mais coesos e coerentes” (SARMENTO; TUFANO, p.377). Koch (2013, p. 68) não faz, em seu estudo, referência direta à função coesiva da preposição, porém, isto fica implícito em algumas definições como no caso da coesão sequencial por conexão, cujo sinal de articulação (elos coesivos) “trata-se de conjunções, advérbios e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações

semânticas e/ou pragmáticas”, outro procedimento que pressupõe o papel das preposições na coesão textual encontra-se na coesão lexical, estabelecida por expressões ou grupo nominal definido, no qual essa definição é estabelecida pelo artigo, mas também pela preposição, a qual traz a especificação que permite a remissão adequada.

Quando chegamos ao capítulo “Produção de texto” destinado ao desenvolvimento das habilidades de escrita, encontramos a coesão textual sendo analisada sob a mesma perspectiva: recurso que determina o diálogo entre as partes do texto, e, conseqüentemente, auxilia no direcionamento correto dos sentidos, podendo ser de origem referencial ou sequencial. O que confirma a figura 15.

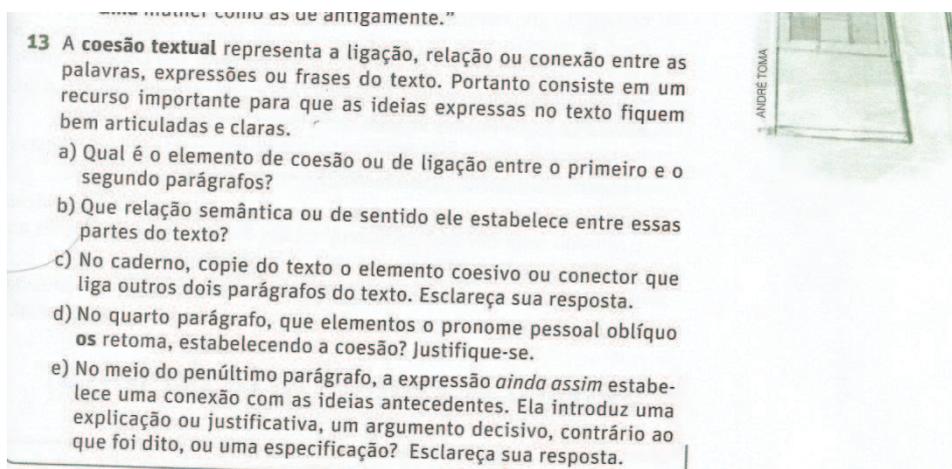


Figura 15- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 479.

Todavia, apesar de haver gêneros narrativos na unidade, a exemplo do conto, os elementos coesivos e seus efeitos de sentido só são apontados nos textos de cunho argumentativo, como é o caso do editorial e do artigo de opinião.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de o LD propor análises de períodos isolados, sem mencionar como a coesão estabelecida neles pôde contribuir para o sentido global.

7 Em textos argumentativos como o artigo de opinião, é frequente o uso de mecanismos de **coesão textual** expressos por conectores como **conjunções, preposições, locuções, pronomes relativos** etc. No primeiro período do texto, quais são os conectores ou elementos de coesão entre as orações? Que sentido eles expressam em relação à oração que os antecede?

Figura 16- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 2), p. 467.

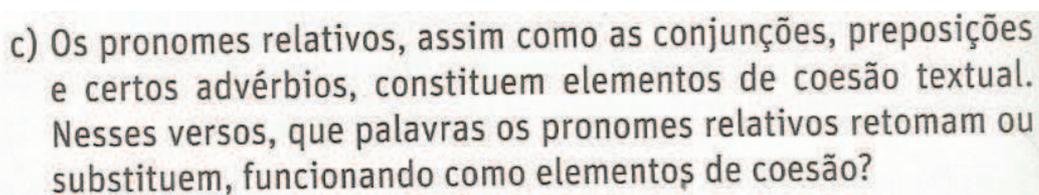
Na figura 16, pede-se a análise do primeiro período do texto, lugar no qual se encontra a contextualização e a tese do artigo de opinião em questão, porém, a reflexão limita-se as orações em si, não fazendo o educando perceber que tais relações indicam o posicionamento do locutor em relação ao tema.

Uma abordagem bem mais produtiva estaria no operador discursivo “Além disso” que no texto, utilizado pelo LD e disponível no anexo 3 deste trabalho, liga os argumentos apresentados pelo autor, levando o leitor à conclusão por ele defendida.

### 4.3 Volume 3: Destinado ao terceiro ano do Ensino Médio

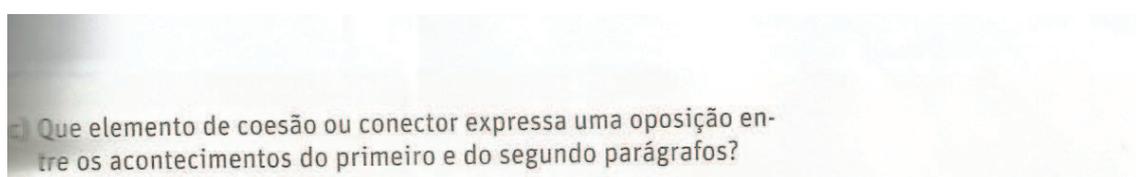
Assim como acontece com o LD referente à primeira etapa do Ensino Médio, a obra, em questão, reserva um capítulo para o aprendizado da coesão textual, dentro do módulo “Produção de texto”, diferenciando-se, contudo, na proposta didática, pois enquanto naquele é feita uma abordagem mais conceitual, neste, a coesão passa a ser associada à construção da argumentação em gêneros como a carta aberta e o artigo de opinião, além de sugerir um diálogo entre ela e os objetos de ensino preconizados no estudo gramatical que, neste caso, centra-se na análise dos períodos (sintaxe). A seguir aprofundaremos melhor essa questão examinando os exercícios propostos pelo LD.

Nos capítulos destinados à gramática, constatamos que há uma preocupação em mostrar a ligação entre os conteúdos gramaticais e a coesão textual, uma vez que, nos exercícios, há no mínimo uma questão explorando diretamente este tema. Todavia, percebe-se que, na maioria dos casos, esses treinamentos só induzem a distinção entre coesão referencial e sequencial e entre os elementos linguísticos que a caracterizam. Conforme os exemplos abaixo



c) Os pronomes relativos, assim como as conjunções, preposições e certos advérbios, constituem elementos de coesão textual. Nesses versos, que palavras os pronomes relativos retomam ou substituem, funcionando como elementos de coesão?

Figura 17- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 3), p.254.



d) Que elemento de coesão ou conector expressa uma oposição entre os acontecimentos do primeiro e do segundo parágrafos?

Figura 18- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 3), p. 252.

No caso da conjunção adversativa (MAS), elemento de coesão que o LD espera que o aluno identifique no texto em debate, que pode ser consultado no anexo 4. Ela marca uma transição importante, uma quebra de expectativa, na narrativa da qual foi extraída, que faz toda a diferença na construção do sentido global do texto, porém, isso não fora colocado em questão, conforme mostra a figura 18, tornando a atividade “inadequada, porque não exercita a habilidade textual de juntar, de articular cada parte, para que o sentido global [...] seja possível” (ANTUNES, 2005, p. 46-47). Esse posicionamento do LD perante o elemento de coesão mostra que o objetivo maior está em lembrar que o “MAS” é um conector, o mesmo ocorrendo com os pronomes relativos, pois só se pede a identificação dos termos referidos, conforme demonstra a figura 17.

Uma observação, feita pelo LD, mais proveitosa e que, portanto, poderia ser mais recorrente, está na figura a seguir.

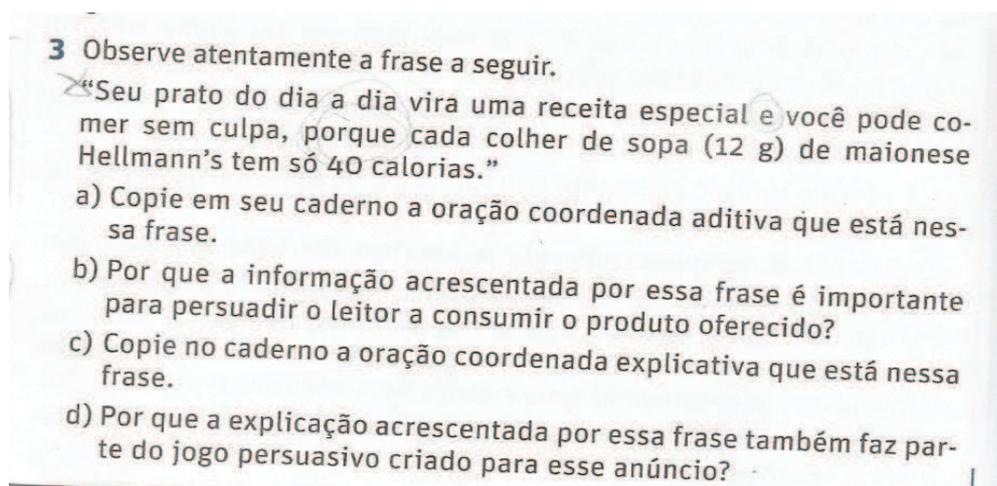


Figura 19- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 3), p. 228.

Na figura 19, embora se faça referência às nomenclaturas, mostra-se como os recursos coesivos favorecem no estabelecimento das intenções que, por se tratar de um anúncio, como pode ser visto no anexo 5, inserem motivos que incentivam o consumo do produto divulgado, assumindo, portanto, esse exercício, o papel de “averiguar em que tais classes de palavras e categorias intervêm para fazer, daquele conjunto de palavras, uma unidade de sentido comunicativamente funcional” (ANTUNES, 2010, p. 37). Todavia, atividades de classificação, como a demonstrada na figura 20, tornam-se mais frequentes.

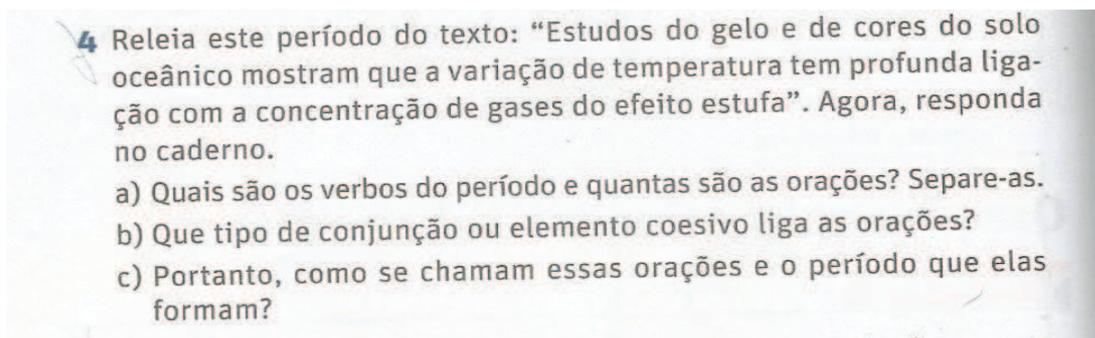


Figura 20- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 3), p.232.

Observe que, na figura em questão, a construção das perguntas “que tipo?” e “como se chama?” pressupõem respostas diretas, sem nenhuma reflexão, apenas memorização de conceitos.

Em relação à unidade “Produção textual”, como mencionamos, há um capítulo específico à coesão, “Trabalhando a coesão e os argumentos”, cujo título nos sugere que será mostrada a parceria existente entre os dois assuntos. Todavia, essa hipótese não se confirma, a própria extensão do capítulo (duas páginas, 346 a 347) diz que a ideia é apenas fazer os alunos saberem que essa relação existe, pois sua explanação não dá subsídios para que eles a entenda como ferramenta a ser utilizada em suas próprias produções textuais.

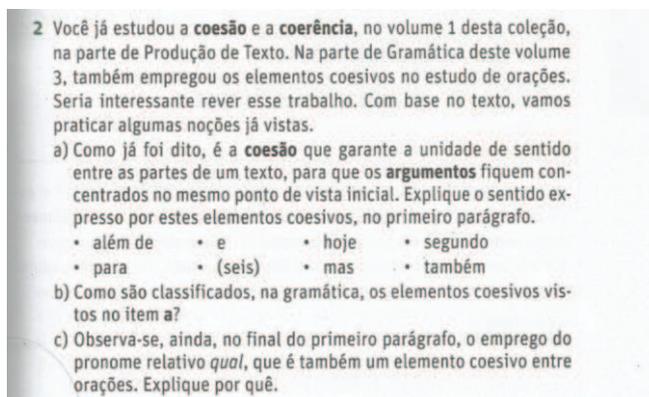


Figura 21- Sarmiento e Tufano, 2010 (volume 3), p.347.

No questionamento apresentado pela figura 21, afirma-se que a coesão permite que os argumentos fiquem centrados no ponto de vista estabelecido no início do texto, tal qual sugere Koch (2013) ao dizer que na coesão por conectivos de tipo discursivos ou argumentativos “produzem-se dois (ou mais) enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro” (p.71), porém, na sequência, solicita-se o sentido dos conectivos de maneira descontextualizada, sem relacioná-los ao ponto de vista defendido pelo autor do texto.

É interessante que, no capítulo anterior, são apresentados os “recursos argumentativos”: exemplificação, comparação, causa e consequência entre outros, porém, não se menciona o papel que os elementos coesivos, os conectivos, exercem sobre essas estratégias, ou seja, o LD se propõe, mas não consegue demonstrar como os conectivos podem determinar a orientação argumentativa, pois aborda os conteúdos isoladamente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos na introdução deste trabalho, o que impulsionou a realização desta pesquisa foi o desejo de identificar meios que possam tornar o ensino da coesão textual mais significativo, no qual elementos linguísticos responsáveis pela coesão textual, como o pronome e as conjunções, tantas vezes, denominados abstratos, passem a ser colocados em suas reais posições, que é o de recurso/instrumento para facilitar a interpretação daquilo que se pretende dizer, como, por meio das palavras de Koch (2013), Marcuschi (2012), Antunes (2005), insistimos em dizer: ferramenta para evitar distorções e ambiguidades, para direcionar o discurso.

Para isso, refletimos sobre a proposta didático-pedagógica da coleção de livros didáticos “Português: Literatura, Gramática e Produção Textual” (2010) de Tufano e Sarmiento, já que o livro didático é uma importante ferramenta de trabalho do professor, muitas vezes, caracterizando-se como único recurso didático, tendo em vista, por exemplo, a dificuldade financeira, que afeta, sobretudo, as instituições públicas, prejudicando algumas escolas, no que diz respeito a dar opções de materiais didáticos para os educadores levarem às salas de aula. Além de funcionar, para os discentes, como fonte de revisão e pesquisa dos conteúdos vistos em sala.

É sabido que não há nenhuma receita a ser aplicada/reproduzida, nem acreditamos que isso seja possível, já que o conhecimento se constrói no dia a dia, na subjetividade de cada indivíduo que participa do processo de ensinar-aprender. Todavia, além de reverberar a singularidade do trabalho do professor que, neste caso, não pode se limitar às abordagens dos livros didáticos, mas sim utilizá-las de forma crítica, acrescentando e reorganizando os objetos de ensino para atender ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes; a análise dos livros didáticos, em questão, deu-nos as respostas que precisávamos para acreditar que estamos progredindo, que alguns ajustes precisam ser feitos, porém, que o ensino tradicional, que não forma para a vida, está, gradativamente, sendo abandonado.

Em relação aos ajustes, observamos que dentre as intervenções que precisam ser repensadas está a segmentação dos objetos de ensino, pois, percebemos que os LDs em análise buscaram associar os conteúdos gramaticais aos de produção textual, porém, se esses elementos são faces da mesma moeda, por que não serem estudados em parceria relacionados no mesmo capítulo? Isso possibilitaria, inclusive, que nenhum recurso de coesão textual, como ocorreu no LD destinado ao primeiro ano, deixasse de ser mencionado. Outra questão importante é a necessidade de se priorizar o sentido global do texto e, para isso, é fundamental

a utilização de textos na íntegra, não fragmentos, bem como a ampliação dos elos coesivos, pois a coleção, em destaque, analisou as conexões diretas (sentidos das conjunções que ligavam duas orações específicas, por exemplo), mas não refletia a cerca da função daquela construção na efetivação das intenções do locutor/escritor. Por fim, é de importância ímpar que nenhuma nomenclatura e/ou conceito seja mencionado sem a devida explicação de sua funcionalidade. Situações que nos fez chegar a essa conclusão: a referência feita, pelo LD do primeiro ano, em relação ao conceito de textualização, bem como o fato de não se deixar claro, para o educando, o porquê de se dá preferência aos efeitos de sentidos das conjunções nos textos de cunho argumentativo, que poderia ser associado ao fortalecimento dos argumentos, coesão com conectivos do tipo discursivo, mencionado por Koch.

Assim, concluímos nosso trabalho, ou melhor, esta etapa do trabalho, pois “só sabemos com exactidão quando sabemos pouco; à medida que vamos adquirindo conhecimentos, instala-se a dúvida” (GOETHE). As dúvidas são importantes, pois geram pesquisas como a apresentada nesta monografia, que, por sua vez, pode gerar novas indagações.

## 6. ANEXOS

### Coesão textual

#### NO TEXTO

Leia este fragmento de um texto de Lya Luft (1938), escritora contemporânea que iniciou a carreira literária em 1980. No livro de crônicas do qual faz parte o trecho a seguir, ela convida as pessoas a pensar para fugir da mesmice.

**Pensar é transgredir**

Não lembro em que momento percebi que viver deveria ser uma permanente reinvenção de nós mesmos — **para** não morrermos soterrados na poeira da banalidade **embora** pareça que ainda estamos vivos.

Mas compreendi, num lampejo: **então é isso, então é assim**. Apesar dos medos, convém não ser demais fútil nem demais acomodada. Algumas vezes é preciso pegar o touro pelos chifres, mergulhar **para** depois ver o que acontece: **porque** a vida não tem de ser sorvida como uma taça que se esvazia, mas como o jarro que se renova a cada gole bebido.

Para reinventar-se é preciso pensar: *isso* aprendi muito cedo. Apalpar, no nevoeiro de quem somos, algo que pareça uma essência: *isso*, mais ou menos, sou eu. *Isso* é o que eu queria ser, acredito ser, quero me tornar ou já fui. Muita inquietação por baixo das águas do cotidiano. Mais cômodo seria ficar com o travesseiro sobre a cabeça e adotar o lema reconfortante: "Parar pra pensar, nem pensar!"

[...]

LUFT, Lya. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro:



Anexo 1: Sarmento; Tufano, 2010. Volume 1- capítulo 19, p. 351.

causa e consequência, explicação	por conseguinte, por isso, de fato, pois, já que, de tal forma que, então
contraste, oposição, restrição, ressalva	exceto, salvo, todavia, menos, pelo contrário, mas, contudo, no entanto, embora
adição	por outro lado, também, e, nem, não apenas... como também, não só... bem como, além disso, outrossim, ainda mais
conformidade, semelhança, comparação	segundo, conforme, de acordo com, tal qual, igualmente, assim também, da mesma forma, semelhantemente, por analogia, como, assim como, do mesmo modo, bem como, de maneira idêntica
prioridade, relevância	principalmente, sobretudo, antes de mais nada, primeiramente, acima de tudo, em primeiro lugar
condição, hipótese	se, caso, eventualmente, então
alternativa	ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja, já... já, nem... nem
surpresa, imprevisto	de repente, inesperadamente, de súbito
esclarecimento, ilustração	quer dizer, isto é, ou seja, por exemplo
resumo, recapitulação, conclusão	em síntese, em resumo, enfim, em suma, portanto, assim, dessa forma, logo, pois, dessa maneira
lugar, proximidade, distância	próximo a, perto de, além, acolá, aqui, onde, aonde, em que
dúvida	quem sabe, é provável, talvez, possivelmente, quiçá
tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade, simultaneidade)	enfim, logo que, então, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, agora, atualmente, sempre, raramente, desde que, já, enquanto, assim que, quando, não raro, mal, apenas
certeza, ênfase	certamente, sem dúvida, inegavelmente, com toda a certeza
propósito, intenção, finalidade	a fim de que, com o fim de, para que, com o propósito de

Anexo 2: Sarmento; Tufano, 2010. Volume 1- capítulo 19, p. 353.

## Capítulo 20 O artigo de opinião e o editorial

### ► Gênero textual: o artigo de opinião

#### NO TEXTO

Leia o texto a seguir e observe os argumentos da autora sobre o tema abordado. A escritora paulistana Rosely Sayão (1950-) é também psicóloga e escreve uma coluna para o jornal *Folha de S. Paulo*.

#### Leitura

##### **Bullying e incivilidade**

O *bullying* não é um fenômeno moderno, mas hoje os pais estão bem preocupados porque parece que ele se alastrou nos locais onde há grupos de crianças e jovens, principalmente na escola. Todos têm receio de que o filho seja alvo de humilhação, exclusão ou brincadeiras de mau gosto por parte dos colegas, para citar exemplos da prática, mas poucos são os que se preocupam em preparar o filho para que ele não seja autor dessas atividades.

Quando pensamos no *bullying*, logo consideramos os atos violentos e agressivos, mas é raro que os consideremos como atos de incivilidade. Vamos, então, refletir a respeito desse fenômeno sob essa ótica.

Por que é que mesmo os adultos que nunca foram vítimas de atos de violência, como assalto ou furto, sentem uma grande sensação de insegurança nos espaços públicos? Simples: porque eles sentem que nesses locais tudo pode acontecer. A vida em comunidade está comprometida, e cada um faz o que julga o melhor para si sem considerar o bem comum.

Outro dia, vi uma cena que exemplifica bem essa situação. Em uma farmácia repleta de clientes, só dois caixas funcionavam, o que causou uma fila imensa. Em dado momento, um terceiro caixa abriu e o atendente chamou o próximo cliente. O que aconteceu? Várias pessoas que estavam no fim da fila e outras que aguardavam ainda a sua vez correram para serem atendidas. Apenas uma jovem mulher reagiu e disse que estavam todos com pressa e aguardando a sua vez. Ela se tornou alvo de ironias e ainda ouviu um homem dizer que “a vida é dos mais espertos”. Essa cena permite uma conclusão: a de que ser um cidadão responsável e respeitoso promove desvantagens.

É esse clima que, de um modo geral, reina entre crianças e jovens: o de que ser um bom garoto ou aluno correto não é um bem em si. Além disso, as crianças e os jovens também convivem com essa sensação de insegurança de que, na escola, tudo pode acontecer. Muitos criam estratégias para evitar serem vistos como frágeis e se tornarem alvo de zombarias. Tais estratégias podem se transformar em atos de incivilidade.



A prática do *bullying* é comum entre adolescentes. Foto de 2006.

O ARTIGO DE OPINIÃO E O EDITORIAL 465

Anexo 3: Sarmento; Tufano, 2010. Volume 2- capítulo 20, p. 465.

#### \* Homem no mar

De minha varanda vejo, entre árvores e telhados, o mar. Não há ninguém na praia, que resplende ao sol. O vento é nordeste, e vai tangendo, aqui e ali, no belo azul das águas, pequenas espumas que marcham alguns segundos e morrem, como bichos alegres e humildes; perto da terra a onda é verde.

Mas percebo um movimento em um ponto do mar; é um homem nadando. Ele nada a uma certa distância da praia, em

braçadas pausadas e fortes; nada a favor das águas e do vento, e as pequenas espumas que nascem e somem parecem ir mais depressa do que ele. Justo: espumas são leves, não são feitas de nada, toda sua substância é água e vento e luz, e o homem tem sua carne, seus ossos, seu coração, todo seu corpo a transportar na água. [...]

BRAGA, Rubem. In: *Elenco de cronistas modernos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. p. 133. (Fragmento).

- Segundo o texto, como o narrador parece se sentir ao chegar à varanda e contemplar o mar? Esclareça sua resposta.
- Por um instante, o que chama a atenção do narrador? Esse olhar continua a ser o mesmo? Por quê?

Anexo 4: Sarmento; Tufano, 2010. Volume 3- capítulo 10, p. 252.

AS ORAÇÕES COORDENADAS NO CONTEXTO

Leia este anúncio.

REPRODUÇÃO



**File' a moda Hellmann's**

Só 40 calorias por colher de sopa (12g)

Dê ao seu prato do dia a dia mais especial com Hellmann's. Confira a nossa dica e tire suas dúvidas.

Deixar seu bife acebolado ainda mais gostoso nunca foi tão fácil e saudável. Basta acrescentar duas colheres de maionese Hellmann's naquele caldinho que fica na frigideira depois de fritar o bife e a cebola. Seu prato do dia a dia vira uma receita especial e você pode comer sem culpa, porque cada colher de sopa (12g) de maionese Hellmann's tem só 40 calorias. Gostou? Experimente nossa dica da próxima vez que preparar sua receita e bom apetite.

**Mitos e verdades sobre a maionese**

➔ **Maionese Hellmann's tem 40 calorias por colher de sopa (12g)?!**  
Isso mesmo! Ao contrário do que muita gente imagina, maionese Hellmann's pode, sim, fazer parte de uma alimentação equilibrada. Hellmann's possui apenas 40 calorias por colher de sopa (12g), contém nutrientes como o Ômega 3, fundamental para a nossa saúde.

➔ **Sim! Verdade seja dita: pode esquentar maionese!**  
A maionese Hellmann's pode ser levada ao fogo sem medo! Não vai talhar e nem deixar a sua receita, e ainda pode ser uma ótima opção para os seus molhos.

**Hellmann's. Assim, você nunca provou!**

ISSA E OUTRAS RECEITAS EM [www.recepedia.com](http://www.recepedia.com)

Anexo 5: Sarmento; Tufano, 2010. Volume 3- capítulo 10, p. 228.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BARROS, Aidil de Jesus; LEHFELD, Neide Aparecida de. **Projeto de Pesquisa**: Propostas metodológicas. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: \_\_\_\_ MUSSALIN, Fernandes (orgs). **Introdução à Linguística**: Domínios e Fronteiras, v.1. São Paulo: Cortez, 2001. P.246-284.

BUZEN, Clécio. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: I SILID (**Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira**), 2008, Rio de Janeiro. *Anais* do I Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1- 16. Disponível em: < [http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/artigo\\_clecio.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/artigo_clecio.pdf)> Acesso em: 25 de abril de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em: 30 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. (2011). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio> > Acesso em: 30 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> > Acesso em: 30 de abril de 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed., 2. Reimpressão. São Paulo: Educ, 2012.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de português formam professores?. In: **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**, 2002. *Anais* do Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores. Brasília : MEC, SEF, 2002. p. 81-88. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>> Acesso em: 25 de abril de 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual**: Introdução. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Coesão e Coerência textuais**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Série educação à distância. 1 ed. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 26 de abril de 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. – 5. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOTTA-ROTH, Déssirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

OLIVEIRA, Mariangela R. Linguística Textual. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org). **Manual de Linguística**. 1 ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 193-204.

RAFAEL, Edimilson Luiz. **Construção dos conceitos de “texto” e de “coesão textual”**: da linguística à sala de aula. 2001. 213f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219369>> Acesso em: 30 de abril de 2016.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática e produção de texto. V 1. São Paulo: Moderna, 2010.

\_\_\_\_\_. **Português**: literatura, gramática e produção de texto. V 2. São Paulo: Moderna, 2010.

\_\_\_\_\_. **Português**: literatura, gramática e produção de texto. V 3. São Paulo: Moderna, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.