



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI- POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA**

MÔNICA MONTEIRO DA SILVA

**O USO DO FATOR COESÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**MONTEIRO- PB
2017**

MÔNICA MONTEIRO DA SILVA

**O USO DO FATOR COESÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras com
Habilitação em Língua Portuguesa da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduada em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^ª. Esp. Josefa Adriana
Gregório de Souza.

**MONTEIRO – PB
2017**

É expressamente proibido 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 do Trabalho de Conclusão de Curso.

S586u Silva, Monica Monteiro da.
O uso do fator coesão em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental II [manuscrito] : / Monica Monteiro da Silva. - 2017
64 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2017.
"Orientação : Profa. Esp. Josefa Adriana Gregório de Souza, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."
1. Livro didático. 2. Produção textual. 3. Coesão textual. 4. Ensino Fundamental.
21. ed. CDD 371.32

MÔNICA MONTEIRO DA SILVA

**O USO DO FATOR COESÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras com
Habilitação em Língua Portuguesa da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduada em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^ª. Esp. Josefa Adriana
Gregório de Souza.

Aprovada em: 30/11/17.

BANCA EXAMINADORA

Josefa Adriana Gregório de Souza

Prof^ª. Esp. Josefa Adriana Gregório de Souza (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Simone dos Santos Alves Ferreira

Prof^ª. Me. Simone dos Santos Alves Ferreira

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Joelma da Silva Neves

Prof^ª. Joelma da Silva Neves

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me ofertado a chance de conseguir chegar até ao final deste curso. Confesso que foi muito difícil, pois passei por muitas dificuldades as quais quase me fizeram desistir, mas Deus com sua infinita bondade sempre colocou pessoas em minha vida para me ajudar a pensar positivamente: uma dessas pessoas foi a minha mãe, a qual sempre esteve ao meu lado nos momentos mais complicados e nas noites sem dormir. Preocupada, na maioria das vezes, encontrava-me chorando e sempre tinha uma palavra de conforto para me dizer: “Mônica, você vai conseguir! Você já chegou até aqui! Você é capaz, não importa o que as outras pessoas digam, mostre para elas que você consegue e tem capacidade para isto”. Assim como encontrei pessoas que acreditaram em meu potencial, também, ao longo dessa jornada, encontrei pessoas negativas que me deixavam “para baixo”, fazendo-me pensar que não conseguiria, mas, hoje, estou aqui, concluindo, mostrando que foi capaz.

Sempre fui muito tímida e isso foi mais um dos obstáculos a ser vencido durante a graduação. Todos os professores percebiam minha timidez nos momentos de apresentar os seminários. Além disso, teve o momento de estágio supervisionado: como enfrentar uma sala de aula? Como expor minhas opiniões e lidar com as opiniões dos alunos? Mas foi a partir disso que me descobri como docente e fui vencendo minha timidez .

Optei pela Licenciatura em Língua Portuguesa por falta de opção no *Campus VI*, pois o curso dos sonhos era Administração, mas não tinha condições de estudar em outra cidade. No momento que estive em sala de aula e recebi o carinho dos alunos percebi que realmente era isto que queria para minha vida. Estava realizando um sonho que tinha desde criança, mas que durante muito tempo havia sido desestimulada pelos meus professores do ensino básico. Apesar das opiniões contrárias sobre a docência, encontrei-me! É um trabalho que exige muito, mas é gratificante quando ouvimos de um aluno “eu aprendi isso com a senhora”.

Também dedico este trabalho à minha querida orientadora Josefa Adriana, que é um amor de pessoa, um anjo enviado por Deus para me orientar. Sem ela

também não haveria conseguido. No início das orientações foi muito difícil: ela me encontrou com muita, muita dificuldade, mas graças às suas orientações, conselhos e dedicação, consegui! Foi por meio dela que tenho conseguido, aos poucos, vencer minha timidez e insegurança. Ela tem sempre o intuito de ajudar seus alunos da melhor forma possível; Cativa-nos com sua simpatia e sua dedicação. É uma excelente profissional! Agradeço-lhe por tudo. Pelas palavras que me disseste e que me motivaram a concluir este trabalho. Sem a vossa ajuda não teria conseguido.

Por fim, com tudo que já falei, dedico esse trabalho primeiramente a Deus, à minha mãe Edivânia, ao meu irmão Matheus e ao meu noivo Miguel, pois sem ajuda de vocês jamais haveria conseguido chegar até aqui. Agradeço também aos demais docentes que por meio dos seus ensinamentos me ajudaram a chegar até aqui: Paulo Ávila, Marcelle, Aldinida, Paulo Aldemir, entre outros que se fizeram presentes nesta jornada. Só tenho a agradecer a todos. Aqui deixo o meu muito obrigado!

RESUMO

Neste trabalho analisamos como o fator *Coesão* é abordado em propostas de produção textual em livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante, LDLP), direcionado aos alunos do Ensino Fundamental II. Nosso objetivo foi analisar como este elemento é apresentado em duas coleções. Segundo Antunes (2005) a coesão textual é responsável “pela unidade formal do texto, construída através de mecanismos gramaticais e lexicais”. Além da referida autora, nos baseamos também em: Oliveira (2010); Costa Val (2006); Platão e Fiorin (2007) e Bakhtin (1992).bem como Terra (2002) e Borgatto (2012), autores dos livros didáticos e, análise. O interesse por tal *corpus* de análise partiu de observações a aulas de Língua portuguesa no período de estágio, no qual percebemos que o professor regente fazia uso do LDLP até nos momentos de produção textual. Pode-se dizer que a coesão textual é um elo entre as palavras, orações, frases e parágrafos, proporcionando um sentido apropriado para o texto, e se não for claramente exposto isso ao aluno, o mesmo não compreenderá o significado desses elos. Concluímos que os livros didáticos analisados deixam um pouco a desejar no que se refere à *coesão*, pois o que percebemos foi uma abordagem superficial sobre este fator de textualidade.

Palavras – chave: Coesão; Livros didáticos; Produção textual.

RESUMEN

En este trabajo analizamos como el factor *Cohesión* es abordado en propuestas de producción textual en libros didácticos de Lengua Portuguesa (LDLP), direccionado a los alumnos de la Enseñanza Fundamental II. Nuestro objetivo fue analizar como este elemento es presentado en dos colecciones. Según Antunes (2005) la cohesión textual es responsable “por la unidad formal del texto, construida través de mecanismos gramaticales y lexicales”. Más allá de la referida autora, basamos también en: Oliveira (2010); Costa Val (2006); Platão y Fiorin (2007) y Bakhtin (1992). Bien como, Terra (2002) y Borgatto Ana Maria (2012), autores de los libros didácticos analizados. El interés por tal *corpus* de análisis partió de observaciones de las clases de Lengua Portuguesa en el período de Pasantía, en el cual percibimos que el profesor regente hacia el uso del LDLP hasta los ratos de producción textual. Pudiese afirmar que la cohesión textual es un eslabón entre las palabras, oraciones, frases y párrafos, proporcionando un sentido apropiado para el texto y si no es claramente expuesto eso al estudiante, el mismo no comprenderá el significado de esos eslabones. Concluimos que los libros didácticos analizados dejan un poco a desear en lo que se refiere a la cohesión, pues lo que percibimos fue un abordaje superficial sobre este factor textual.

Palabras – clave: Cohesión; Libros didácticos; Producción Textual.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	COESÃO: O ELEMENTO LINGUÍSTICO RESPONSÁVEL PELA “COSTURA” TEXTUAL.....	11
2.1	Coesão: um dos fatores de textualidade.....	11
2.2	A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	16
2.2.1	O que é leitura?	16
2.3	PRODUÇÃO TEXTUAL X REDAÇÃO ESCOLAR: O QUE HÁ DE DIFERENTE?.....	18
3	O ELEMENTO COESÃO ABORDADO PELOS LIVROS DIDÁTICOS	21
3.1	Analisando os livros Didáticos do Ensino Fundamental II.....	21
3.1.1	PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LD1	22
3.2	PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA COLEÇÃO “PROJETO TELARIS”	33
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
	APENDICE.....	49
	ANEXOS	64

1 INTRODUÇÃO

As inquietações que suscitaram este trabalho foram decorrentes do período de observação às aulas de língua portuguesa quando estivemos em sala de aula enquanto aluna estagiária, nos anos 2013 e 2014 na Escola Estadual João de Oliveira Chaves. A escolha pela temática adveio de observações a textos produzidos por alunos de ensino fundamental II naquele período. Em contato com tais produções percebemos que os discentes tinham dificuldades em trabalhar com o fator textual coesão, o qual, para Costa Val (2006, p. 07), sinaliza os laços que deixam os vários segmentos de um texto ligados, articulados, encadeados, ou seja, a coesão se refere a uma parte do sentido do texto, em outras palavras, é a “responsável pela unidade formal do texto, construída através de mecanismos gramaticais e lexicais”.

No decorrer das observações percebemos a dificuldade que os alunos tinham em utilizar elementos coesivos – pronomes, conjunções, como um dos recursos textuais na elaboração das produções solicitadas pelo professor, o qual, na maioria das vezes, recorria ao livro didático. Diante da dificuldade dos alunos no que concerne à coesão, e a utilização do livro didático como base no ensino aprendizagem, decidimos analisar como o elemento *Coesão* é apresentado em propostas de produção textual em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante, LDLP), direcionados aos alunos de Ensino Fundamental II. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: Verificar se há menção ao uso do elemento *coesão* nas propostas de produção textual abordadas nos livros didáticos em análises; Verificar de que modo é apresentada a *coesão* nos LDLP; Averiguar se há clareza ao expor o assunto em análise.

Diante desses objetivos a pergunta que norteou nosso trabalho foi como é abordado o elemento *coesão* em propostas de produção textual em livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados aos alunos de ensino fundamental II? Partimos do pressuposto de que alguns autores de LDLP têm inserido “novas” teorias e conceitos – como a noção de textualidade –, visando ao aprimoramento da produção escrita, de forma que o estudante perceba que o texto não se reduz apenas a uma sequência ininterrupta de frases, mas um encadeamento entre ambas. A coesão exerce um papel fundamental nas produções textuais, pois ajudará na obtenção de sentido apropriado para o texto. Segundo Antunes (2005, p.47):

“[...] a função da coesão é a de criar, estabelecer e analisar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados.

Reconhecer que suas partes – como disse palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si”.

Para que o aluno perceba a importância do elemento coesivo ao longo do texto é necessário que ele tenha o domínio do código linguístico, pois é através desse conhecimento que o mesmo compreenderá a importância desses “elos” entre as ideias do texto.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. Nosso *corpus* é composto por duas coleções de Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Fundamental II, a saber: LD1: TERRA, Ernani, Floriana Cavallette. Português para todos. São Paulo: Scipione, 2002. ; LD2: BORGATTO, Ana Maria Trinconi et. all. Projeto Teláris. São Paulo: Ática, 2012. Ambas as coleções são divididas em quatro volumes, apenas Português para todos que apresenta-se com 3, por não termos conseguido adquirir o LD de 5º série, cada exemplar estar destinado a uma série do ensino fundamental II. Nossa pesquisa também é de caráter exploratório, que, segundo Medeiros (2005), visa oferecer informações sobre o objeto da pesquisa e orientar a formulação de hipóteses. De acordo com Gil (2002), este tipo de pesquisa proporciona uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito.

Por fim, como aporte teórico para análise das coleções nos baseamos em Antunes (2005), Fiorin (2007) e Martelotta (2010), os quais abordam o uso do elemento coesão; bem como Martins (2012), Koch e Elias (2014), que trazem uma reflexão acerca da importância da leitura como ponto fundamental para o ensino de língua portuguesa. Nosso trabalho está dividido em duas partes: a primeira será destinada ao aporte teórico e, a segunda, direcionada a análise da coesão nas propostas de produção textual abordadas pelos LDLP.

2 COESÃO: O ELEMENTO LINGUÍSTICO RESPONSÁVEL PELA “COSTURA” TEXTUAL

2.1 Coesão: um dos fatores de textualidade

Desde primórdios da humanidade o ser humano utiliza a linguagem como forma de comunicação. Essa linguagem é envolta de significados e sentidos, sendo, portanto, textos materializados nas mais variadas formas e funções sociais – os gêneros textuais. Segundo Costa Val (2006, p. 5), comunicamo-nos através de textos e não de frases isoladas, logo, o texto é caracterizado por um conjunto de características que fazem com que este vá além de um amontoado de frases ou palavras – o fator responsável por isso foi cunhado por Beaugrande e Dressler em meados da década de 1983 como “textualidade” – a qual é composta por: Coerência e Coesão – relacionadas ao material “conceitual e linguístico do texto”; Situacionalidade, Informatividade, Intertextualidade e Aceitabilidade – dizem respeito aos “fatores pragmáticos da textualidade”.

De acordo com Costa Val (2006, p. 7) a coerência é o fator fundamental para a semanticidade textual, ou seja, é a responsável pelo “nexo entre os conceitos e a coesão no plano linguístico”. A coerência é um dos principais fatores da textualidade porque diz respeito não apenas ao que está materializado linguisticamente no texto, mas também a fatores extratextuais como, por exemplo, aspectos cognitivos, isto é, conhecimentos armazenados que serão utilizados em momentos de leituras. No que concerne à coesão, a referida autora diz que esta sinaliza os laços que deixam os vários segmentos de um texto ligados, articulados, encadeados, ou seja, a coesão se refere a uma parte do sentido do texto, em outras palavras, é a “responsável pela unidade formal do texto, construída através de mecanismos gramaticais e lexicais”.

Nas palavras da autora citada, outro fator da textualidade é a situacionalidade – adequação textual em situação sociocomunicativa. Já a informatividade concerne à informação presente no texto, isto é, quanto menos previsíveis as informações presente, mais informativo ele será, mesmo que a compreensão se torne mais trabalhosa. Vale ressaltar que o nível de informação deve ser mediano, ou seja, nem muito previsível, pois não acrescentariam muito ao leitor, tampouco inusitado ao extremo, de maneira que o leitor não consiga

relacionar aos seus conhecimentos cognitivos. A informatividade presente deve possibilitar à compreensão do texto.

Outro fator de textualização é a intertextualidade – responsável pela construção de um texto por meio de outro já existente. A utilização e reconhecimento deste fator requer muito do leitor/produtor, ou seja, de seu repertório de leitura, pois é através disso que há percepção de elos de ligação com outros textos. A intertextualidade pode se apresentar de maneira explícita – quando há marcas diretas do intertexto: autor, fragmento direto, fonte etc.; e de maneira implícita – expressa sem citação direta da fonte, cabendo ao leitor recuperar esse conhecimento. É muito utilizada em certas paráfrases, paródias. Como diz Bakhtin (1992, p. 291) “cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados”. Por fim, a aceitabilidade diz respeito à expectativa do leitor ao se deparar com um texto: se é um texto relevante, coerente, capaz de proporcionar um aprimoramento ao conhecimento já existente pelo leitor. Pensando nisso, o produtor geralmente utiliza recursos (cooperação, autenticidade, informatividade) para que o nível de aceitabilidade seja alcançado pelo receptor.

Diante desta breve explanação sobre os fatores de textualização, deteremo-nos apenas a um dos fatores para o desenvolvimento de nossa pesquisa: a coesão. Sobre isto, Oliveira (2010, p.195), diz que:

a coesão pode ser definida como o conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes articulados no texto. Essas ligações podem ocorrer tanto no nível semântico, referentes aos sentidos veiculados, como no nível sintático, relativas às questões de ordenação desses constituintes.

Sendo assim, a coesão textual é a conexão gramatical existente entre palavras, orações, frases, parágrafos, auxiliando na produção de sentido em determinado texto. Segundo Antunes (2005, p.48) “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade”. Diante disso, refletiremos sobre a utilização deste fator de textualidade em propostas de produção textual abordadas em livros didáticos de língua portuguesa direcionados ao ensino fundamental II. Será que este recurso é abordado de maneira relevante nas propostas de produções em análises? Será que as propostas apresentam a coesão como um elo de continuidade ao texto, possibilitando que este se apresente de uma forma mais clara, sem permitir a perda da unidade portadora de sentido? Almejamos que estas propostas de produções nos mostre a utilização da coesão de maneira satisfatória, uma vez

que se trata de propostas direcionadas a alunos de ensino fundamental II, nível de ensino que se pressupõe um aprimoramento no domínio da escrita mais formal.

Oliveira (2010, p.195.) ressalta que a coesão é apresentada através de cinco mecanismos, a saber: *referência* – “é a relação entre constituintes textuais com outros constituintes do texto ou não, numa correspondência necessária à interpretação e expansão dos sentidos articulados”. Esta relação pode ocorrer tanto no nível extralinguístico, quanto no limite do texto. Para o referido autor, há dois tipos de coesão referencial: a exofórica – referindo-se a “situação comunicativa, em que o referente está fora do texto” e a endofórica – que diz respeito a algo que está dentro do texto”.

Outro mecanismo abordado por Oliveira (2010, p. 197) é a *substituição*. Esta substitui uma palavra por outra, no entanto, não recupera totalmente o sentido do termo substituído, ou seja, não há “equivalência absoluta de sentido”. Nas palavras do autor citado, a substituição é uma “estratégia comprometida com a progressão informacional; representa uma expansão da forma – termos substituídos – correlata à expansão do sentido – conteúdos veiculados”.

Ele também aborda a *elisão*, a qual é chamada de anáfora zero, correspondente a um mecanismo de coesão que se procede da ativação de informações que já foram enunciadas em um momento anterior no texto. “Em português podem ser elididos, ou suprimidos, constituintes de natureza morfológica ou extensão distinta”. Na modalidade escrita é que se percebe a elisão desses constituintes, pois na fala a elisão é pouco recorrente, uma vez que, oralmente, esses constituintes são preenchidos. “Nesse caso a própria norma culta orienta no sentido de que se procede a elisão, sob pena de o texto se tornar um tanto redundante ou “pleonástico”.

O penúltimo mecanismo é a *conjunção* que, segundo Oliveira (2010, p.198) “[...] caracteriza-se por estabelecer vínculos de natureza lógico-semântica na sequencialização textual, como: temporalidade, causalidade, consequência, condição, finalidade, proporcionalidade, entre outros”, ou seja, esses fragmentos tanto de natureza lógico-semântica quanto os de natureza adverbial que tratam das conjunções ou preposições, irão facilitar a compreensão por partes dos constituintes, possibilitando mais ênfase ao devido texto.

E, por último, temos a *coesão lexical*, esta se relaciona com dois mecanismos que é a referenciação endofórica e a substituição. “Trata-se de um tipo de vinculação textual fundando na seleção e na relação dos termos lexicais articulados, termos esses retomados

literalmente, como no caso da repetição, ou parcialmente, por intermédio de sinônimos ou hiperônimos” (OLIVEIRA, 2010, p.200). Ou seja, é a retomada de algo que já foi mencionado, mas sendo constituído de uma forma diferente, a qual irá tratar do mesmo constituinte.

Outra contribuição com relação à coesão é a de Antunes (2005), que aborda os mecanismos da repetição através da paráfrase, do paralelismo e da repetição propriamente dita. Segundo a referida autora:

[...] a repetição corresponde todo e qualquer desempenho por fazer reaparecer no texto alguma palavra ou sequência de palavras que já ocorreu anteriormente. [...] a repetição constitui um recurso reiterativo, requisito da própria continuidade exigida pela coerência. Uma das diferenças entre um texto e um amontoado de frases soltas está exatamente no fato de o texto apresentar esse caráter reiterativo ou essas voltas a segmentos que já apareceram. (ANTUNES, 2005 p.70-71).

A paráfrase é outro mecanismo de coesão e se refere a algo que já foi mencionado anteriormente. “É uma operação de reformulação, de dizer o mesmo de outro jeito”. Esta recorre a marcadores textuais como: em outras palavras, em outros termos, ou seja, isto é, etc. para que o texto seja mais compreensível pelo receptor. Assim, a paráfrase “constitui um recurso coesivo, promovendo a ligação entre dois segmentos textuais, uma vez que alguma coisa é dita outra vez, em outro ponto do texto, embora com palavras diferentes” (ANTUNES, 2005, p.63). Sendo assim, neste mecanismo, utiliza-se a mesma informação, apresentando apenas novos argumentos sobre o assunto, permitindo que o texto se torne mais claro e objetivo.

No que se refere ao paralelismo, este, por sua vez, trata dos diversos segmentos sintáticos, mantendo-se com a mesma estrutura sintática. Será através deste que o contexto em si possuirá uma unidade portadora de sentido. Segundo Antunes (2005, p.63):

O paralelismo é um recurso muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos, o que nos leva a prever que os elementos coordenados entre si apresentem a mesma estrutura gramatical. Ou seja, as unidades semânticas similares devem corresponder a uma estrutura gramatical similar.

Sendo assim, o paralelismo é a utilização de elementos que se apresenta no mesmo rumo sintático, ou seja, que possua sequenciação entre si.

Outro recurso abordado por Antunes (2005) é a Substituição, que diz respeito à referência a algum termo já mencionado, de maneira que o leitor perceba a continuidade textual sem que necessariamente seja repetida uma mesma palavra várias vezes. Segundo a referida autora, a

substituição subdivide em três categorias, a saber: a substituição gramatical, substituição lexical e a retomada por elipse.

A primeira se refere à substituição de nome de pessoas por um pronome, por um advérbio, pela profissão ocupada etc. de maneira que haja a continuidade do texto. Nas palavras da autora citada (p. 63) os pronomes têm a função textual de elementos de substituição e asseguram a cadeia referencial do texto. “Funcionam como nós de ligação entre seus diferentes segmentos, possibilitando a reiteração, a continuidade que o texto exige para ser coerente”. Para Antunes (2005, p. 90):

[...] somente na cadeia do texto é que podemos decidir sobre o que é mais adequado, sobre o que deixa o trecho mais claro: se substituir a palavra por um pronome, por um sinônimo ou, simplesmente repeti-la. Fora do texto, quase tudo é adequado, ou melhor, quase tudo são apenas conjeturas. No texto é que as coisas se submetem a regularidades e restrições.

Sendo assim será no texto que os diversos segmentos citados acima possibilitarão uma estrutura mais apropriada para este. Para a realização da construção de um bom texto não é apenas suficiente grafar o que será transcrito, tem-se que observar se tais elementos proporcionará uma estrutura de sentido para o texto.

Já a substituição lexical abordará a ligação de dois ou mais complementos textuais. “[...] Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituído quando ao que se pretende conseguir.” (ANTUNES, 2005, p. 97). Sendo assim, a substituição de uma palavra por outra, depende do que esta pretende expressar no contexto, contudo, tem-se que analisar se a palavra a ser utilizada não sairá do foco do texto, ou seja, não fugirá do conteúdo em si e nem do que já foi dito anteriormente, pois se isso ocorrer será difícil para o receptor entender o que o produtor quis dizer, pois a escrita geralmente é direcionada algum leitor.

Por fim, a retomada por elipse, que, segundo Antunes (2005 p.118), diz respeito a “certos efeitos de expressividade e supõem recursos fonéticos, recursos semânticos e recursos sintáticos”, de maneira a propagar o efeito de sentido desejado no texto escrito, logo, a elipse aparece entre às figuras de linguagem. A referida autora diz que:

a elipse é definida como resultado da omissão ou do ocultamento de um termo que pode ser facilmente identificado pelo contexto. Embora, como disse, a elipse apareça entre as chamadas *figuras de linguagem*, numa perspectiva mais estilística e menos normativa [...] (ANTUNES, 2005 p.118).

Uma das preocupações relacionadas à educação brasileira é a de que o aluno seja capaz de ler e escrever com proficiência ao término da educação básica, isto é, ensino médio completo. No entanto, a realidade educacional, no que concerne ao ensino de língua materna, condiz razoavelmente com os objetivos propostos pelas políticas educacionais, uma vez que há alunos concluindo o ensino médio sem o domínio efetivo de leitura e de escrita. Diante disso, discorreremos, no tópico a seguir, sobre concepções de leitura.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

2.2.1 O que é leitura?

Durante muito tempo a leitura esteve diretamente ligada ao ato de decodificação da escrita, mas para Martins (2012), a leitura ultrapassa o limite das letras e palavras escritas, ou seja, antes da leitura do código alfabético lemos o mundo através de gestos, cores, sinais etc.. Em outras palavras, o conhecimento de mundo antecede a leitura da palavra e, o domínio desta, implica em um aprofundamento daquele.

Para aquelas pessoas que não tiveram oportunidades de aprendizagens através da leitura do código escrito, o conhecimento de mundo as ajuda conviver em sociedade onde a escrita tem presença marcante, pois aprendem lidar com questões sociais como, por exemplo, sabem compreender e entender o que as placas de trânsito transmitem; fazem compras em supermercados identificando produtos através das cores e desenhos nos rótulos. Através disso, nota-se que uma pessoa mesmo não tendo o domínio efetivo do código escrito pode ser considerada leitora; essa só não teve convivência e nem oportunidade de aprender a ler alfabeticamente, a escrever e entender as regras gramaticais da escrita, as quais aprenderia em escolas ou com alguém que domine estes conhecimentos.

É válido ressaltar que o conhecimento escolar não elimina o conhecimento de mundo, ao contrário, eles devem ser trabalhados paralelamente, mas, para que isso ocorra, dependerá da concepção de leitura assumida pelo professor em sala de aula. Diante disso, devemos levar em consideração as concepções de leitura abordadas por Koch e Elias (2014), a saber: *Foco no autor; Foco no texto e Foco no autor-texto-leitor*.

Na primeira concepção a leitura do texto é direcionada para o autor, isto é, o leitor deve se aproximar ao máximo da leitura proposta por quem escreveu o texto, ou seja, é o que alguns professores costumam questionar: o que o autor quer dizer? A segunda concepção diz respeito

apenas às informações que o texto oferece, cabendo ao leitor apenas repetir o que está explícito; e, por fim, a concepção autor-texto-leitor – esta leva em consideração as ideias propostas pelo autor do texto, afinal, ele tem um objetivo quando as escreve; deve-se levar em consideração também as informações contidas no texto (marcas textuais), assim como os conhecimentos extratextual do leitor. É esta última concepção que os estudos linguísticos têm visto como pertinente ao ensino de leitura e produção textual.

Ainda de acordo com as referidas autoras, para se realizar a leitura de algum texto é necessário possuir alguns tipos de conhecimentos, tais como: *conhecimento linguístico; conhecimento de mundo e o conhecimento interacional* – que é subdividido em: *ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural*.

O primeiro concerne ao conhecimento da língua, ou seja, é o conhecimento mínimo que qualquer leitor (seja de textos orais ou escritos) necessita para viver em sociedade; O segundo refere-se ao conhecimento de mundo que adquirimos ao longo de nossas vidas – como, por exemplo, pegar o ônibus certo para trabalhar sem saber decodificar o que está escrito nele; comprar um produto corretamente através do reconhecimento do slogan da marca preferida etc.

E, por último, o conhecimento interacional. Este envolve as diversas formas de interação com a linguagem. Envolve outros conhecimentos como o ilocucional – que trata dos objetivos pretendidos pelo autor: alertar, comunicar, questionar, distrair etc.; o conhecimento comunicacional se refere a um conjunto de informações necessárias na seleção das variantes linguísticas e da adequação do gênero textual no momento de interação, quer escrito, quer oral. Já o metacomunicativo utiliza-se de marcas textuais como: letras maiúsculas, letras coloridas, aspas, parênteses etc. como apoios de compreensão textual. E, por último, o conhecimento superestrutural que possibilita a distinção de um gênero para outro, como, por exemplo, o horóscopo, a fábula, o conto, o romance, ou seja, este é um conhecimento no qual se nota que são gêneros totalmente diferentes e, para que isto venha ter procedimento depende muito do conhecimento que cada um possui da língua.

Corroborando com a ideia de Koch e Elias (2014), Kleiman (2008, p.30) diz que:

A interação não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Esta interação se refere especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito

(desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizado pelo leitor na leitura.(KLEIMAN, 2008, p.31)

Por meio disto, pode-se dizer que a leitura depende muito dos conhecimentos que adquirimos, sejam eles linguísticos, de mundo, de gêneros textuais. Tais conhecimentos são essenciais para maior compreensão textual e, é por meio destes, que acontece uma interação entre autor-texto-leitor. No tópico a seguir, abordaremos algumas das estratégias de produção textual escrita, uma vez que nossa pesquisa gira em torno de propostas de produções textuais abordadas em livros didáticos de língua portuguesa direcionados a alunos do ensino fundamental II.

2.3 PRODUÇÃO TEXTUAL X REDAÇÃO ESCOLAR: O QUE HÁ DE DIFERENTE?

Um dos objetivos propostos pelos PCN no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa é que o aluno conclua o ensino básico com o domínio efetivo de leitura e escrita. No tópico anterior, discutimos a respeito de algumas concepções de leitura. Neste, refletiremos sobre a mudança de termo “redação escolar” para “produção textual”. O que mudou no ensino-aprendizagem com esta “recente” nomenclatura?

De acordo com Bunzen (2006), foi a partir dos anos 60 e 70 que se começou a perceber algumas mudanças em relação ao ensino da *redação escolar*. Segundo ele, nesse período, iniciava-se um incentivo à criatividade do discente – utilizando os textos de leitura como estímulo para a escrita. O texto que, por conseguinte, fosse produzido era resultado de um processo criativo, estimulado pelo método da leitura. No entanto, não era encontrado um espaço dedicado ao ensino de produção escrita, pois o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem. Bunzen (op.cit.) diz que, a partir das décadas de 80 e 90, os professores, acostumados aos exercícios de *redação*, foram surpreendidos com a expressão *produção de textos*. Mas o que significaria essa nova perspectiva?

Soares (1998, p. 19) diz: “novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Logo, a “mudança” da terminologia *redação* por *produção textual* não foi mero gosto, pois, Segundo Geraldi (*apud* BUNZEN, 2006), por trás da troca de termos, outras concepções de ensino-aprendizagem estavam envolvidas. Enquanto a *redação escolar* está

restrita à escola, concebendo a língua como um sistema fixo, a prática de ensino voltada para a produção textual, ampliaria a concepção de língua(gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola.

Para Bunzen (2006), tal ampliação deve-se, principalmente, ao fato de se conceber a língua como um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários. O foco agora passa a ser as condições de produção e a recepção de textos. A esse respeito, Geraldi (1997) ressalta que o aluno, ao elaborar seu texto, deve assumir-se como locutor: tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer; tenha para quem dizer; assuma a posição de interlocutor em relação ao outro com quem pretende interagir. Assim, o texto deixará de ser visto apenas como uma redação escolar, que tem leitores e funções pré-destinadas: geralmente apenas o professor lê com o exclusivo objetivo de dar uma nota. A partir do momento em que essas ideias abordadas por este autor forem incorporadas ao ensino-aprendizagem de produção textual, haverá uma mudança significativa nas atividades de leitura e produção na escola.

Diante do cenário em que se encontra o ensino de língua materna, Bunzen (2006) diz que não podemos negar que o ensino de produção textual escrita, nas últimas décadas, tem sido integrado às aulas de língua portuguesa. No entanto, a maneira como tem sido abordado esse eixo de ensino deixa muito a desejar, uma vez que a maioria das escolas não conseguiu agregar as teorias linguísticas às práticas de sala de aula. Em algumas instituições escolares, principalmente nas particulares, esse eixo de ensino tem sido ministrado nas chamadas “aulas de redação”. Para isso, contrata-se um profissional com exclusividade para ministrar tal conteúdo, e que, na maioria das vezes, não é reconhecido, nem pelos colegas de trabalho, nem pelos próprios alunos. Isso se deve à fragmentação que ocorre no ensino de língua portuguesa, quando se enfatiza mais o ensino voltado para a gramática e a literatura, ficando o ensino de produção textual como uma complementação da disciplina.

Ao contrário do que ocorre nas escolas particulares, nas escolas públicas não há um professor de “redação”, mas um professor de língua portuguesa. Nem por isso a fragmentação no ensino deixa de ser percebida.

Diante de tal situação, nosso objetivo é perceber se as propostas de produção textual apresentadas pelas coleções de LDs em análise estão condizentes com teorias linguísticas, dentre outros fatores, elementos de coesão. Bunzen (op. cit) diz que enquanto há duas ou três

décadas a produção textual não configurava nos manuais escolares, e não merecia dos docentes maiores esforços –, além de impor um título para que os alunos escrevessem algum texto a respeito –, hoje, o espaço destinado à produção textual, nas escolas, e em alguns livros didáticos, parece ser cada vez maior. Resta-nos saber de que maneira isso tem sido abordado.

3 O ELEMENTO COESÃO ABORDADO PELOS LIVROS DIDÁTICOS

3.1 Analisando os livros Didáticos do Ensino Fundamental II.

Nosso objetivo é verificar o uso de elementos *coesivos* nas produções textuais encontradas em coleções de livro didático direcionado ao Ensino Fundamental II. As coleções são: “Português para todos”, dividida em quatro exemplares organizada por Terra e Cavallette (2002), doravante, LD1. A outra coleção é denominada “Projeto Telaris”, também com quatro exemplares, elaborada por Borgatto *et all* (2012), doravante LD2. Esta coleção, assim como a primeira, é dividida em quatro exemplares 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

Nossa análise será norteada pela seguinte questão de base: como é abordado o elemento *coesão* em propostas de produção textual em livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados aos alunos de ensino fundamental II? Diante disso, pretendemos investigar se as atividades presentes em cada LD:

- Contempla as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?
- A atividade situa a escrita em seu universo de uso social, definindo o contexto de produção textual (esfera, suporte, interlocutor)?
- As propostas apresentam a *coesão* como um elo de continuidade ao texto, possibilitando que este se apresente de uma forma mais clara, sem permitir a perda da unidade portadora de sentido?

Logo, se as propostas de produção contemplar tais aspectos da escrita, consequentemente, as atividades colaborarão para a formação de um produtor de textos proficiente. Trabalharemos com tais categorias de análise para tentarmos confirmar ou refutar uma de nossas hipóteses: partimos do pressuposto de que alguns autores de LDLP têm inserido “novas” teorias e conceitos – como a noção de textualidade –, visando ao aprimoramento da produção escrita, de forma que o estudante perceba que o texto não se reduz apenas a uma sequência ininterrupta de frases, mas um encadeamento entre ambas.

3.1.1 PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LD1

O LD1 é composto por quatro exemplares, contemplando as quatro séries do ensino fundamental II. Nesta coleção os eixos do ensino-aprendizagem de língua estão parcialmente articulados, ou seja, em alguns capítulos, além da abordagem de produção textual, são contemplados também alguns conteúdos de gramática, os quais são apresentados através de fragmentos dos textos que servirão de base na produção textual.

No que diz respeito às atividades de escrita propostas pelo LD1, no exemplar do sexto ano – composto por 12 capítulos – estas se situam na seção *Produzindo texto*, a qual aparece 1 vez em cada capítulo. No final de cada capítulo encontramos o *Diário de bordo* – neste o aluno terá que relatar as experiências e descobertas referentes aos temas de cada capítulo. Sendo que o capítulo 1 é apresentado por 20 páginas; o segundo por 17 páginas; o terceiro por 15 páginas; o quarto por 20 páginas; o quinto e sexto por 14 páginas; o sétimo e o oitavo por 17 páginas ; o nono por 12 páginas; o décimo por 13 páginas; o décimo primeiro por 11 páginas; o décimo segundo composto por 15 páginas. Sendo que os capítulos 4, 8 e 12 possuem uma proposta de *Grupo de Criação*, para a turma realizar um trabalho diferenciado.

No entanto, observamos que a coletânea “Português para todos” deixa um pouco a desejar com relação à apresentação da coesão textual propriamente dita, isto é, não a enfatiza de forma clara, permitindo que o aluno compreenda e reflita sobre o uso e a utilidade desse fator textual. Um ponto positivo é que a mesma aborda alguns elementos de textualidade, tais como: conjunções, pronomes, advérbios, para fazer referência à substituição de termos evitando a repetição. Dessa maneira, percebemos que o exemplar trabalha, de maneira subliminar, com a coesão. Vejamos no exemplo a seguir!

EXEMPLO 1

1º trecho:

Os peixes-boi existem há milhões de anos. O nome *sirênios* tem origem mitológica. Por causa da cauda e do canto dos peixes-boi (vocalização), os antigos navegadores associaram o peixe-boi com as sereias. Por causa da cauda e do canto dos peixes-boi, surgiu o nome da ordem dos peixes-boi: a ordem Sirênia.

O autor propõe que seja realizado um contagem observando quantas vezes a palavra peixe-boi aparece: “cinco vezes! É muito para um texto tão curto. Parece uma roupa com as costuras de fora...”

2º trecho:

“Os peixes-boi existem há milhões de anos. O nome *sirênios* tem origem mitológica. Por causa da cauda e do **seu** canto (vocalização), os antigos navegadores associaram **o animal** com as sereias. **Daí**, surgiu o nome de **sua ordem: Sirênia**.”

Observa-se que as palavras em destaque ligaram as ideias eliminando as repetições “peixe-boi” demonstradas no 1º trecho, o autor utilizou um pronome possessivo “**seu** canto” e “**sua** ordem”, “**o**” como artigo indefinido, “**animal**” como um substantivo genérico, “**daí**” referindo-se a algo que já foi mencionado anteriormente.

Terra e Cavallete (2002), p.113, 6º ano.

Segundo Costa Val (2006, p.7) a coesão sinaliza os laços que deixam os vários segmentos de um texto ligados, articulados, encadeados, ou seja, a coesão se refere a uma parte do sentido do texto, em outras palavras, é a “responsável pela unidade formal do texto, construída através de mecanismos gramaticais e lexicais”. Por meio disto nota-se que o autor trabalhou com elementos coesivos: a repetição, “[...] *como o próprio nome indica, corresponde à ação de voltar ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu previamente. Essa unidade pode ser uma palavra, uma sequência de palavras ou até uma frase inteira.*” (ANTUNES, p.70, 2005), sendo assim observa-se que não ocorreu uma exploração mais ampla dos elementos coesivos no momento da proposta de produção textual, isso se torna um ponto negativo.

Nesse exemplar de 6º ano, na página 114, é apresentada a seção *Produzindo texto*, a qual propõe a produção do gênero textual História em Quadrinhos. Para tanto, a proposta sugere que os alunos partam de informações conseguidas por eles mesmos: “invente pequenas histórias com personagens e situações em que os animais correm perigo”. Observa-se que de certa forma esta proposta de produção ajudará o aluno a refletir acerca dos elementos que irá utilizar para realização da mesma como, por exemplo, um planejamento da história a ser contada; quais personagens que irão participar? O autor, no decorrer desse capítulo, trabalha

com quatro textos que tratam de animais em perigo, vejamos os títulos destes textos: “Correndo Perigo”; “De Passarinhos”; “Psitacídeos”; “Peixe-boi: história e lenda”, foi por meio destes assuntos que observamos a proposta do autor, pois ele se aprimorou dos textos apresentados para a realização de uma história em quadrinhos a qual tratará de animais que se encontra em situações de perigo. Observamos também que na seção “Exercitando uma Crítica” o autor propõe que:

EXEMPLO 2

“No momento de avaliar o trabalho dos colegas, leve em consideração o texto escolhido: ele é informativo ou narrativo? No primeiro caso, observe a correção das informações e as ilustrações feitas para mostrá-las. No segundo, avalie a engenhosidade do enredo, o suspense criado, o desfecho (está de acordo com tudo o que foi narrado?) e a coerência da história. Observe também se não ocorreram **repetições** desnecessárias de palavras nos dois tipos de texto”.

Terra e Cavallette (2002), p.114, 6º ano.

Neste exemplo percebemos que os autores, de certa forma, orientam o aluno na realização da produção, quando diz: “[...] invente pequenas histórias, com personagens e situações em que animais correm perigo” (p.114). No entanto, em nenhum momento eles fazem menção sobre a estrutura do gênero em questão: Histórias em Quadrinhos. Se a ideia era trabalhar com a produção do referido gênero textual, deveriam ter tangenciado os seguintes apontamentos: o espaço da ação é contido no interior de um quadrinho? O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena? O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, em discurso direto? É um texto curto, construído com um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final? Há predomínio de sequências narrativas? Valorizem os desenhos em que aparecem as expressões fisionômicas das personagens. Os balões devem ser entendidos como representação de fala ou pensamentos de um determinado personagem nos quadrinhos. Balão de fala, balão de grito, balão de pensamento, balão narrador. Utilização de onomatopéias e símbolos (coração para amor,

estrela para soco, raios e caveiras para xingamentos). Diferenciação do corpo das letras para indicar entonação (cochichar: letra pequena/gritar: letra grande).¹

A ideia de trabalhar com História em quadrinhos é pertinente para sala de aula no que diz respeito à leitura. É um gênero lúdico, curto, com “pitadas” de humor e isso faz com que a maioria dos alunos interaja. No entanto, pedir a produção desse gênero em sala de aula, ou mesmo como tarefa de casa, não condiz muito com o intuito de o aluno desenvolver as capacidades da produção escrita, pois é um gênero que necessita de certas habilidades com o texto não verbal, por exemplo.

Percebemos também, no exemplo 2, que os autores fazem referência à repetição, mas da forma que está sendo apresentada parece que a repetição é um problema e não um fator coesivo importante na construção textual. A depender do gênero textual isso é necessário. Para Antunes:

[...] a repetição corresponde todo e qualquer desempenho por fazer reaparecer no texto alguma palavra ou sequência de palavras que já ocorreu anteriormente. [...] a repetição constitui um recurso reiterativo, requisito da própria continuidade exigida pela coerência. Uma das diferenças entre um texto e um amontoado de frases soltas está exatamente no fato de o texto apresentar esse caráter reiterativo ou essas voltas a segmentos que já apareceram. (ANTUNES, 2005 p.70-71).

Por meio disto nota-se que o autor trata a repetição como algo desnecessário, isto é, em nenhum momento se apropria deste recurso para explicá-la, apenas expõe dois trechos nos quais: o 1º ocorre repetições e, o 2º não. Apesar de utilizar elementos coesivos para melhorar a proposta, não os utiliza de maneira mais aprofundada nas propostas de produção textual.

Percebemos também que os autores trabalham ainda com a perspectiva de tipologias textuais – narração, por exemplo – não como a predominância no texto, mas com a ideia de estruturação textual. Com isso, percebemos que apesar de se trabalhar com a proposta de produzir um gênero textual – História em Quadrinhos – os autores não abordam a perspectiva do gênero textual: o texto como interação nas mais diversas esferas sociais, ou seja, o texto em uso, atendendo às necessidades comunicativas dos usuários da língua.

¹ <http://www.neteducacao.com.br/experiencias-educativas/fundamental-i/portugues/historia-em-quadrinhos-conhecer-alem-de-produzir-02-12-2016/> 18:01hr.

É nítido que os autores não expõem muita coisa referente à coesão textual ou a coerência. Outro ponto negativo nesse exemplo é a falta de abordagem sobre a estrutura do gênero História em Quadrinhos, os quais foram apresentados anteriormente. A utilização desta estrutura facilitaria para o aluno a ter uma melhor compreensão correspondente ao gênero em questão, pois este é propício para ser trabalhado em sala de aula, desde que este seja apresentado de forma clara e objetiva, facilitando a compreensão do leitor e, conseqüentemente, ajudará o aluno no momento de produção: observar a estrutura do gênero, o qual passará a entender que cada gênero a ser trabalhado seja história em quadrinhos, fábula, poemas, contos, entre outros, possuem seu estilo e suas características próprias.

Ainda no exemplar em análise, no capítulo 12, o autor expõe um texto abordando “a alegoria” que se pressupõe que é uma das características das fábulas: Vejamos:

A **fábula** é uma narrativa curta, em prosa ou verso, que tem como personagens animais ou seres inanimados que se destinam a ilustrar uma regra de conduta moral. Da mesma forma que os provérbios, os ensinamentos transmitidos pelas fábulas têm origem na cultura popular. Aliás, muitas dessas pequenas narrativas foram transmitidas oralmente, de geração a geração, ao longo de muitos séculos. La Fontaine afirmava que a narrativa é o corpo da fábula e a moralidade, sua alma. Uma moralidade sem narrativa nada mais é que um simples provérbio. [...] Muitas fábulas consistem em histórias inteligentes e espirituosas, utilizadas, de forma velada, para denunciar abusos e criticar comportamentos. Utilizando animais para representar pessoas, os fabulistas conseguiam criticar livremente até mesmo os poderosos de sua época, pois jamais citavam nomes. Terra e Cavallette (2002), p.196, 6º ano.

O autor ainda expõe uma fábula com características bem peculiar, sendo narrativa em verso, a qual tem por título “O homem e a serpente”. Nesta, o eu lírico relata que se tem que fazer o bem, sem olhar a quem. Por meio disto o autor expõe alguns provérbios para que os alunos discutam o significado de cada provérbio, apresentando-o e, em seguida, propõe que se crie uma narrativa para um deles, transformando-os em fábula. Ressaltando que “os tipos humanos devem ser representados por animais!” Terra e Cavallette, (2002), p.197. Vejamos o exemplo a seguir:

EXEMPLO 3

a) “Quem semeia vento colhe tempestade.”

b) “Faça o que eu digo, não o que eu faço.”

c) “Deus ajuda a quem cedo madrugada.”

“Inicialmente, avalie se o texto produzido se enquadra no gênero narrativo.

Há personagens? Há uma sequência de fatos? Há conflito?

O texto produzido é curto? (Lembre-se de que fábulas são narrativas curtas).

Os personagens são animais ou seres inanimados? A ação dos personagens retrata uma conduta humana? Existe uma moral na história? Essa moral está adequada ao que foi narrado?

Terra e Cavallette (2002), p.198, 6º ano.

Observa-se neste exemplo que o autor expõe alguns provérbios para que através destes os alunos produzam fábulas, mas em nenhum momento expõe as demais características que a compõe. De acordo com Bagno (2006, p.09), “a palavra fábula deriva do verbo “fabulare”, que significa conversar, narrar com objetivos pedagógicos: instrumento de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais do grupo social”. Segundo o referido autor, as características são: narrativa curta; linguagem simples; os personagens em sua maioria são animais; traz consigo a fantasia e a imaginação; apresentação de uma lição moral no final da história.

É notório que o autor se deteve apenas a duas características, consistindo: na alegoria – os tipos humanos que devem ser representados por animais, e, de certa forma, a lição de moral da história. Com isso, pode-se dizer que o autor trabalha de maneira vaga. Ele apenas cita algumas características do gênero, mas em nenhum momento enfatiza a estrutura do texto correspondente à coesão textual. Pois, para que um texto emita um sentido desejado é necessário que este esteja adequado à situação e ao gênero utilizado, o qual, necessariamente, deverá estar de acordo com as características que o próprio gênero possui. Isto facilitará a compreensão do leitor.

Sendo assim, nota-se que o autor deixa a desejar no que se refere à coesão textual e de suma importância nos textos escritos. É necessário que haja uma abordagem mais aprofundada nos livros didáticos sobre a coesão para que os alunos, no momento de produzir um texto escrito, recorram aos conhecimentos coesivos como forma de encadeamento entre as sentenças.

No geral, o exemplar de 6º ano segue este padrão de produção textual que não faz quase menção aos elementos de textualidade quanto deveria, já que é a partir desta série que o aluno formulará a noção de gênero, compreendendo-o e o diferenciando dos demais. Se não houver uma boa compreensão referente ao assunto será cada vez mais difícil compreendê-lo. Vale ressaltar que para que isso ocorra não depende apenas do aluno, mas também do professor – este deve se atualizar cada vez mais para apresentar o conteúdo de uma forma mais clara e objetiva, não se detendo apenas aos livros didáticos. Por fim, este exemplar deixa muito a desejar, apresentando os conteúdos de forma sucinta, possibilitando que haja dúvidas no momento de produção.

Nesta mesma coletânea, o livro direcionado ao 7º ano também não faz menção clara e específica aos elementos de textualidade. Detém-se a adequação do texto em relação ao tema escolhido e a clareza dos fatos relatados, ou seja, o autor deixa a desejar no sentido de não expor fragmentos que relatem os elementos de textualidade, focalizando apenas o que é proposto. Observa-se que na página 100 o autor, por meio de um conto que tem por título “Lisseta”, apresenta a característica mais marcante deste, que é a expressividade da linguagem. “Por meio de onomatopeia, palavras grafadas de forma a tentar reproduzir o modo que os personagens as profere, discurso direto sem intermediação do narrador, o autor consegue conferir a narrativa um ritmo bem peculiar, dando a ela um tom coloquial” (TERRA e CAVALETE, 2002, p.100). A história de “Lisseta” mostra uma menina que entrou em um bonde e se deparou com outra menina rica portando um urso felpudo. De imediato, Lisseta se apaixonou pelo brinquedo. Tentou tocar no urso, mas a menina percebeu e não permitiu tal aproximação. Ao chegar em casa, Lisseta leva alguns insultos de sua mãe. Após ver a menina ser agredida pela mãe, Ugo, seu irmão, entregou-a um pequeno urso de lata. Admirados com o presente, os demais irmãos de Lisseta chegaram próxima a ela para admirar o que ela havia ganhado. Ela logo afirmou: Ele é meu! Correu para o quarto e se trancou com o urso. Por meio disto o autor propõe que se escreva um texto relatando uma experiência pessoal que tenha causado tristeza,

de como reagiram, e se ainda se sentem triste quando se lembram da situação. Vejamos o exemplo:

EXEMPLO 4:

“[...] o texto produzido deve ser narrativo. Releia-o e verifique se ele se enquadra nessa classificação. Observe também se há indicações de **quando**, **onde** e **por que** o fato narrado ocorreu” (P.109)

Terra e Cavallete (2002), p.109.

É notável que o autor dessa coletânea trabalha com a tipologia textual e não com a noção de gênero textual, como constatamos no exemplo exposto acima. Para Marcuschi *apud* Silva (2010):

O trabalho com a Tipologia textual é limitado, pois traz para o ensino alguns problemas, vez que não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros – que possuem características específicas.

Não é apenas as indicações grafadas que fazem a narrativa aparecer no texto. Os elementos ressaltados pelo autor deveriam ser explorados antes, havendo uma explicação acerca do que é tipologia textual e gênero textual, permitindo que o aluno tire possíveis dúvidas sobre o assunto. Dessa maneira, o aluno consegue classificar os elementos que cada um possui, possibilitando uma compreensão a respeito do que está sendo abordado. Contudo, pode-se notar que o autor não faz menção à coesão textual.

Na página 198 deste mesmo exemplar, é abordada a linguagem dos diálogos. Neste ponto, o autor faz menção à coerência do texto, mas apresenta isso de forma rápida, ele só expõe um trecho de uma fala de Dom Quixote. Vejamos:

“- Bem se vê que não tens prática nessas aventuras. São gigantes e, tens medo, afasta-te daqui. O melhor é que fiques rezando enquanto me atiro a essa feroz e desigual batalha”.
(p.198)

O autor enfatiza que este é coerente, “pois estar de acordo com o personagem que a diz e com a época que ele a diz”. Sendo assim, pode-se observar que o autor do livro “Português para todos” ainda deixa a desejar neste exemplar. Nota-se que nesses dois livros analisados se trata de forma sucinta, ou seja, não deixa explícito o que é coesão ou elementos coesivos. Se o livro não traz claramente estes elementos, como é que o aluno irá saber do que se trata, se o professor se baseia, na maioria das vezes, apenas nos LD para expor o conteúdo? Por isso é necessário que lance mão de outras referências para complementar as lacunas deixadas pelos autores dos livros didáticos em análise.

No que diz respeito às atividades de escritas propostas por esta coleção, no exemplar do oitavo ano, composto por 12 capítulos - estas se situam na seção *Produzindo Texto*, a qual aparece 1 vez em cada capítulo. No final de cada capítulo encontramos o *Diário de Bordo*. Neste, o aluno irá relatar as experiências e descobertas referentes aos temas de cada capítulo. Sendo o capítulo 1 apresentado por 14 páginas; o segundo por 15 páginas; o terceiro por 14 páginas; o quarto por 19 páginas; quinto 16 páginas, o sexto e o sétimo contendo 15 páginas; o oitavo contém 12 páginas; o nono e o décimo com 17 páginas; o décimo primeiro composto por 20 páginas e o décimo segundo contém 12 páginas. Sendo que os capítulos 4, 8 e 12 possuem uma proposta de *Grupo de Criação*, para que por meio disto a turma realize um trabalho diferenciado.

Passaremos a analisar como é trabalhado o foco em questão: “a coesão”. De início nota-se que o autor não faz menção ao tema abordado, mas na página 56 observamos que o autor propõe em “Exercitando a Crítica”, que o aluno descreva um texto dissertativo, este tem que se apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão, explicando detalhadamente o que cada item deve conter. Vejamos o exemplo a seguir! EXEMPLO 5

1- Introdução – em que se apresenta o assunto da dissertação;
2- Desenvolvimento ou argumentação – em que se desenvolve o ponto de vista por meio de argumentos, exemplos, dados, testemunhos, etc.;
3- Conclusão – em que se dá ao texto um desfecho coerente com o desenvolvimento, com os argumentos apresentados.
TERRA, 2002, p.41.

Terra (2002) ainda expande detalhadamente cada fragmento exposto acima, mas não iremos nos deter tanto a esta questão, já que o nosso foco é outro. Sendo assim, o autor realiza

a proposta de produção ressaltando algumas perguntas que devem ser fundamentais. Vejamos: “[...] os argumentos são convincentes? A conclusão é coerente com a argumentação exposta? A linguagem utilizada está adequada ao tipo do texto?” É notório que o autor propõe esta organização no texto, mas em nenhum momento expõe os componentes que possibilitam um sentido adequado ao mesmo. No decorrer do livro encontramos alguns traços que decorrem a coesão, bem como adequação da linguagem ao texto: a antítese e a concordância.

No capítulo 9, na página 155, o autor apresenta em um dos seus pontos: “A linguagem dos textos”, o qual se detém “A coesão”. De início, apresenta duas definições de coesão encontradas no dicionário Aurélio Eletrônico, que diz:

EXEMPLO 6

1.União íntima das partes de um texto.
 2.Fig. Harmonia, concordância, união. (P.155)
 TERRA, 2002, p.155

Podemos perceber que o autor já iniciou falando da coesão textual, ele diz que: “Quando falamos em texto coeso, estamos nos referindo a um texto em que as partes são articuladas numa unidade harmônica, em que há um encadeamento de ideias facilmente observável pelas palavras utilizadas para expressá-las”. (2002, p.155). Por meio dessa definição, o leitor, que neste caso é o aluno, vai compreender o que é coesão, já que nos textos anteriores não se apresentava algo que explicasse esse fator, só lançava a proposta para que o aluno elaborasse um texto, o qual fosse coeso. Ainda falando de coesão, ele apresenta alguns exemplos que mostra o uso adequado desta, e que será por meio de seus elementos que se pressupõem que teremos um texto coeso.

EXEMPLO 7

“ Eu sou feio pra caramba, e nenhuma menina me acha interessante. Estou praticamente isolado. Não jogo mais bola nem saio. Fico dentro de casa o dia todo. Na escola sou rejeitado e perseguido, todo mundo me evita, até

parece que têm medo de mim.”

TERRA, Ernani, Português para todos. 2002, p.155.

Neste trecho o autor enfatiza que são utilizados recursos de coesão: *e, nem, que*. O autor ainda diz que estes elementos de ligação estabelecem relações entre as orações, pois podemos observar que sem esses elementos o texto teria inadequações de encadeamento, ou seja, não estaria estabelecendo um sentido claro e objetivo. O autor também ressalta que possui outros mecanismos de coesão, bem como a concordância e a elipse do sujeito. Estes mecanismos, em alguns casos, aparecem nos trechos que geram a coesão. O autor ainda apresenta outro trecho. Vejamos:

EXEMPLO 8

“É por volta dos 11 anos de idade que o adolescente do sexo masculino começa a ser inundado por uma descarga de testosterona. Esse hormônio é, o responsável pelo crescimento repentino, pela duplicação aproximada da força física e pela mudança de voz no final da puberdade. Mas está também na raiz da agressividade que o jovem demonstra nessa idade. Quando reage de forma belicosa, ele não faz isso porque o mundo, os pais ou os professores sejam injustos. Ele reclama porque os hormônios assim o determinam.

(TERRA, Ernani, Português para todos. 2002 P.156)

Neste segundo, pode-se observar que se tem mais utilização dos elementos coesivos. Como diz o autor, são recursos de coesão bem mais apurados: conjunções, pronome e advérbio. O autor ainda explica cada um desses recursos enfatizando a respeito da repetição de palavras, expondo exemplo a respeito dessa questão para que não ocorram repetições, e isso ajudará no sentido de compreensão do texto. Também propõe que sejam utilizadas palavras que emitam o mesmo sentido, ou seja, que retome algo que já foi dito anteriormente,

por exemplo: quando tratamos do autor, descrevendo algo sobre esse, e mais adiante, para não repetirmos novamente a palavra “autor”, nos referimos a “ele”, “este”, “o mesmo”, esses são alguns elementos que fazem retomadas ao autor sem necessariamente ter que repetir a mesma palavra.

Como bem sabemos esses não são os únicos mecanismos de coesão, mas são importantes para compreender o processo, diz o autor. Este além de ter exposto um pouco sobre coesão, ainda trouxe consigo uma atividade referente a esse assunto, ele expõe um trecho o qual foi retirado os elementos de coesão e o aluno deverá transcrevê-lo corretamente em seu caderno. Abaixo do trecho o autor expõe as palavras que foram retiradas e o aluno deverá observar qual dessas se encaixam mais, e assim irão decorrer todo o trecho proposto. Por meio disso que foi decorrido, observa-se que os outros dois livros apresentados pela mesma coletânea, não expressam algo desse tipo, ou seja, não define o que é coesão. Neste, mostra-a em trechos de textos para que os alunos possam observar a sua importância.

Os demais capítulos apresentam algumas expressões coesivas, não como descrevemos anteriormente, mas são utilizados alguns elementos que permitam que os textos propostos fiquem mais claros e objetivos. Com tudo que foi enfatizado anteriormente, podemos observar que o LD1 deixa muito a desejar, uma vez que estes já deveriam expor mais elementos que compõe um texto, possibilitando ao aluno uma compreensão a mais sobre o assunto. A seguir, analisaremos as propostas presentes no LD2.

3.2 PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA COLEÇÃO “PROJETO TELARIS”

O exemplar referente ao 6º ano é composto por 8 capítulos: o primeiro, o segundo, o terceiro, o quinto e o oitavo capítulos contendo 26 páginas cada um; o quarto capítulo possui 36 páginas, o sexto com 30 páginas e o sétimo com 22 páginas. Observa-se que após o oitavo capítulo aparece uma *Unidade Suplementar* e um *Projeto de Leitura*. Ainda nos capítulos 2,4,6 e 8 encontra-se o *Ponto de Chegada*. Neste, o autor propõe uma produção textual – cada capítulo com um gênero diferente a ser trabalhado.

No I capítulo o autor expõe um conto que tem por título “O bisavô e a dentadura”. Em seguida, é apresentado um exercício a ser trabalhado diante da leitura realizada; posteriormente, o autor enfatiza os elementos da narrativa: narrador, espaço, personagens, tempo, enredo, expondo também a linguagem formal e informal, explicando-os por meio do

conto exposto, e assim prosseguindo até chegar a produção de texto, a qual, o autor expõe uma pintura para ser trabalhada. Através desta, realiza-se alguns questionamentos para serem respondidos pelos discentes, bem como: “Observe a pintura: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino. Por que ele estaria pedindo para não se falar nada? Pode-se falar que a cena revela um momento de tensão? Por quê?” (BORGATOO, 2012. P.41). Diante disto, propõe-se, que em grupos criem “um conto como se fosse um caso com os momentos da narrativa...” enfatizando ainda a verificação da história, observando se houve utilização dos elementos narrativos. O autor ainda chama atenção para que na revisão “observem o que é preciso acrescentar ou retirar e se necessário, reescrevam o texto”. (P.41)

É notório que o autor não trabalha com a coesão propriamente dita, mas chama a atenção para uma suposta reescrita do texto, caso necessário, o acréscimo ou retirada de algumas palavras, ou seja, de certa forma trabalha-se com a coerência e a coesão do texto, pois se ocorrer mudanças, estas contribuirão no sentido deste, permitindo que seja mais compreensivo, coerente e coeso.

No segundo capítulo o autor trabalha com: “Conto popular em versos e conto popular em prosa”. O que chamou mais atenção é que além da proposta de produção, apresenta-se o ponto de chegada, neste, encontra-se o preparo da produção escrita. Vejamos:

EXEMPLO 9

Conto da tradição oral
<p>O quê?</p> <p>Conto da tradição popular ouvido.</p>
<p>Com que intenção?</p> <p>Emocionar; provocar riso; causar suspense.</p>
<p>Por que motivo?</p> <p>Explorar os recursos da linguagem popular.</p>
<p>Para quem?</p> <p>Para os prováveis leitores/ ouvintes da antologia/ contação dos contos populares.</p>
<p>Em que circunstância?</p>

Antologia ou apresentação oral dos contos populares ouvidos e registados.

(BORGATOO Ana Maria Trinconi. Projeto Telaris, 2012, p.68)

Assim como foi apresentado, os demais “Pontos de Chegada” também se encontram como este preparo de produção, considerando-o como um ponto positivo. É notório que o autor não explora a “coesão”, mas de certa forma apresenta elementos que a caracterizam, bem como uma suposta reescrita, caso necessário, permitindo clareza ao assunto tratado.

Na página 77 o autor trata da “polissemia das palavras, isto é, os múltiplos sentidos que as palavras podem ter”. Observamos que há uma apresentação minuciosa a respeito desta questão, expomos alguns exemplos:

EXEMPLO 10

“Sonhos também havia. Asas arranhando a barriga das nuvens, voos atravessando a manhã vazia. Mas, entre trapaças da brisa, o sabiá não saía.”

“Sentido1: encostar as asas nas nuvens.

Sentido2: voar muito alto, voar tão alto quanto as nuvens; voar até chegar.

(BORGATOO Ana Maria Trinconi org.: Projeto Telaris,2012. P.77)

Neste fragmento o foco é chamar atenção no que se refere aos sentidos das palavras, pois algumas destas podem proporcionar duplo sentido. O autor enfatiza as expressões populares, ditados populares e trocadilhos, explicando cada um e expondo exemplos para uma melhor compreensão. Por meio do que foi enfatizado, o referido propôs uma produção textual: “Criação de conto em prosa poética. Agora você vai criar um conto em prosa poética a partir de uma imagem de silhuetas produzidas pela projeção de sombra. Forme duplas.” (BORGATOO Ana Maria. 2012, p. 93). O mesmo expõe a proposta, caracterizando alguns pontos para realiza-la, bem como: “criando a história, cuidando da linguagem poética e avaliando a história”, nessa o autor propõe:

EXEMPLO 11

“ 1 Releiam a história em voz alta e verifiquem se não esqueceram:

- de nenhum dos elementos da narrativa;
- de nenhum dos momentos da narrativa.

2 Releiam mais uma vez para verificar se o ritmo, a musicalidade e o jogo de significados que caracterizam a prosa poética foram assegurados .”
(BORGATOO Ana Maria. 2012, p, 94).

Nota-se que são esses elementos que irão possibilitar que o texto seja coerente e coeso, os quais não estão expressos detalhadamente no LD de 6º ano.

Na página 136, o autor trabalha com o gênero textual relato pessoal, enfatizando que este “é a apresentação oral ou escrita de experiências vivenciadas que podem ser do tempo presente ou do tempo da memória (passado)”, expõe relatos para que o aluno perceba como se decorrem, com isso, propõem-se a realização de um relato, ressaltando que os alunos “lembrem-se de algum fato que tenham marcado sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula[...]”. O referido ainda chama a atenção para a realização de um relato escrito, contendo planejamento:

EXEMPLO 12

“Antes de escrever o seu relato:

- Atente para o tipo de linguagem, mais informal ou menos informal, pensando também no tipo de leitor que você quer que leia seu texto;
- Localize o espaço e o tempo em que se passa a ação;
- Use o narrador em 1ª pessoa;
- Escolha uma linguagem mais subjetiva ou mais objetiva;
- Evite o uso de diálogos, preferindo o discurso indireto.

Faça um rascunho de seu relato.
(BORGATOO Ana Maria. 2012. P.158)

Ainda na página 158, referindo-se a revisão e avaliação desta produção, o autor propõe a verificação da linguagem utilizada, observando a adequação ao registrar os fatos vividos e se as indicações de tempo e espaço estão claras. Contudo é observável que neste exemplar o autor trabalha com os variados gêneros textuais, expondo de forma implícita a coesão textual, quando se refere à higienização do texto. Para Antunes (2005, p. 48) “a função da coesão é de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade”.

O exemplar do 7º ano do Projeto Teláris é composto por 8 capítulos: o primeiro contendo 30 páginas, o segundo e quinto possuindo 28 páginas, o terceiro com 21 páginas, o quarto capítulo possui 33 páginas, o sexto com 24 páginas, o sétimo e oitavo contendo 34 páginas. É observável que após o capítulo 8 apresenta-se uma *Unidade Suplementar*, essa se divide em 26 páginas. Ainda no mesmo exemplar encontramos um *Projeto de Leitura* possuindo 35 páginas, com múltiplos textos. Nos capítulos 2, 4,6 e 8 encontra-se o *Ponto de Chegada*, neste o autor propõe uma produção textual, cada capítulo com um gênero diferente a ser trabalhado. É notório que este exemplar é bem elaborado, além de trabalhar com a escrita, encontramos 35 páginas destinadas a leitura, apresentando autores e obras, destacamos isso como um ponto positivo, pois, conseqüentemente, levará o aluno a perceber as variações de gêneros utilizados por cada um desses autores. Verificaremos se este exemplar apresenta de forma explícita o foco em questão, “Coesão”. Segundo Martelotta, 2010, p. 195:

No segundo capítulo desse exemplar o autor trabalha com conto. De início expõe o conto “Como os Campos”, de Marina Colasante, em seguida apresentam exercícios para serem respondidos por meio da leitura realizada. Também aponta os tipos de narradores, que podem ser: “Narrador – personagem, ou narrador em 1º pessoa; Narrador neutro, observador de narrador em 3º pessoa; Narrador intruso²”, e assim, o autor sucessivamente explora mais a respeito do gênero abordado ao longo do capítulo. Na página 71 encontramos a produção de texto, nesse fragmento o autor propõe a “Criação de história – narrativa com marcas coesivas.” Expondo a “situação inicial e as expressões que deverão marcar as mudanças entre um e outro momento da narrativa.

EXEMPLO 13

Situação inicial
Num reino distante vivia pacificamente um rei. Seu reino tinha harmonia os habitantes não sentiam vontade de sair de lá. As terras produziam o necessário para o sustento de todos e dificilmente algum acontecimento ruim chegava a atrapalhar a vida.
Marcas de Mudança
Mas, num certo dia de inverno... Até que.. Então...
(BORGATOO Ana Maria Trinconi: Projeto Telaris, 2012, p.71)

² (BORGATOO Ana Maria Trinconi org.: Projeto Telaris,2012,p.55)

O autor ainda expõe algumas indagações a serem feitas a respeito da história a ser escrita, vejamos uma dessas: “Quem escreve tem sempre uma intenção. Qual será a sua intenção: divertir, emocionar, convencer, instruir, assombrar...?” por meio disso é observável que o autor apresenta alguns pontos a serem utilizados na história, de certa forma trabalha com a tipologia textual. Mas, em nenhum momento deste capítulo, o autor trabalha com o sentido de coesão textual. Propõe uma narrativa com marcas coesivas, mas, como o aluno saberá analisar o seu texto, no que se refere à coesão se o autor não expõe nada a esse respeito? Esse exemplar de 7º ano deixa muito a desejar no que concerne a coesão textual, já que esta exerce um papel fundamental no momento de produção, pois, será a partir da ligação de laços que o texto chegará ao sentido desejado e o aluno passará a observar se este se adéqua ou não à situação proposta.

Contudo, a coesão tem a função de possibilitar a continuidade de um texto, ou seja, de construir uma unidade portadora de sentido, para que não ocorram dúvidas a respeito do assunto exposto.

O exemplar de 8º ano dessa coletânea é composto por 8 capítulos: o primeiro e o terceiro possuem 28 páginas, o segundo com 44 páginas, o quarto contendo 34 páginas, quinto e oitavo com 30 páginas, sexto 36 páginas e o sétimo encontra-se com 26 páginas, sendo que os capítulos 2, 4, 6 e 8 possuem o Ponto de chegada, neste o autor explora mais o gênero utilizado ao longo do capítulo, além do mais, encontra-se a Unidade Suplementar que contém 28 páginas e o projeto de leitura com 39 páginas. Neste o autor apresenta textos expositivos, por exemplo, artigos de divulgação científica. Passaremos a analisar se o autor trabalha com a coesão textual.

O primeiro capítulo se inicia na página 22 até 49, neste o autor trabalha com a narrativa mítica. Podemos observar que na página 35 o autor apresenta “Elementos de coesão textual” ressaltando que na seção anterior destinada a linguagem do texto apresentou-se “ palavras e expressões que fazem ligações entre outras palavras, estabelecendo relações de sentido entre partes do texto.” O autor ainda enfatiza que essas expressões são chamadas de “ elementos de coesão textual”. Diante disso o mesmo expõe uma frase a ser trabalhada.

EXEMPLO 14

“Perseu era filho _____ Júpiter _____ _____ Dânae.

Que sensação causa uma frase organizada assim? Parece não ter sentido...”³ Em seguida, o autor apresenta a frase com os elementos necessários para emissão de sentido.

“Perseu era filho *de* Júpiter *e de* Dânae”.

- “**De** = estabelece relação de posse entre a palavra filho e a palavra Júpiter.
- **E** = liga as palavras Júpiter e Dânae a Perseu.
- **De** = estabelece relação de posse entre a palavra filho e a palavra Dânae.”

(BORGATOO Ana Maria Trinconi org.: Projeto Telaris, 2012, P.36)

Enfatiza-se que a ausência das palavras deixa a frase sem sentido como se não houvesse coerência, e dessa maneira o autor prossegue explicando mais sobre esse assunto. “A ligação, isto é, a relação entre as partes ou frases de um texto é a **coesão textual**. A coesão entre os elementos é uma das responsáveis pela coerência de um texto.” (BORGATO, 2012, P.37). Observa-se que até aqui o autor explora bem a respeito do nosso foco de análise. Ainda na mesma página apresenta que um texto possui coesão “quando sua organização revela:”

- “Encadeamento semântico: relações de significado com sentido claro e compreensível;
- “Encadeamento sintático: relações lógicas entre as partes por meio de recursos linguísticos – pontuação, pronomes, advérbios, preposições, conjunções, etc. – Utilizados para ligar elementos do texto.” (BORGATOO, 2012, P.37).

Contudo, é notório que o autor expõe vários exemplos mostrando a presença de elementos que derivam a coesão textual, já que, de acordo com Platão e Fiorin (2007):

A coesão de um texto, isto é, a conexão entre os vários enunciados obviamente não é fruto do acaso, mas das relações de sentidos que existem entre eles. Essas relações de

sentido são manifestadas sobre tudo por certa categoria de palavras, as quais são chamadas conectivos ou elementos de coesão. Sua função no texto é exatamente a de pôr em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados. (PLATÃO; FIORIN, 2007, P.271)

Por meio disto, podemos observar que o autor desse exemplar explora claramente a respeito da coesão, apresentando simples frases que não possuem elementos coesivos, bem como vimos no exemplo 12. Na página 39 expõem uma atividade que trata dos elementos de coesão textual, apresentando uma tira de Toda Mafalda com fragmentos que estabelecem a coesão textual:



QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p.88.

O autor diz que os fragmentos: **Hoje, Mas, Então, Aí, Um dia**, encontrados nesta tirinha, ligam os segmentos e as frases, garantindo a sequência e o sentido das falas. Observamos que em toda a atividade o autor faz referência ao sentido do texto e assim vai se decorrendo. Na proposta de produção o autor enfatiza que se deve ter uma escolha de linguagem adequada para realização da produção, para observar se o texto está claro e se o público leitor irá compreender o que está descrito no texto. Também observamos que trata da linguagem figurada, ou seja, das metáforas, metonímia, antítese e hipérbole, definindo-as e mostrando exemplos para maior compreensão por parte do leitor. Pode-se observar que esse livro aborda a coesão textual explicando-a e exemplificando, diferentemente dos demais exemplares desta mesma coleção aqui expostos. Passaremos agora a analisar o último exemplar, direcionado ao 9º ano, verificando se a coesão está sendo trabalhada e de que maneira é exposta pelo autor.

O exemplar correspondente ao 9º ano é composto por 8 capítulos: o primeiro contém 27 páginas, o segundo com 29 páginas, o terceiro contém 36 páginas, o quarto com 34

páginas, quinto possuindo 32 páginas, sexto e oitavo com 28 páginas e o sétimo encontra-se com 26 páginas, sendo que os capítulos 2, 4, 6 e 8 possuem o *Ponto de chegada*, neste o autor explora mais a respeito dos gêneros utilizados ao longo dos capítulos; a *Unidade Suplementar* contém 36 páginas e o *Projeto de leitura* com 49 páginas.

Ao longo dos primeiros capítulos o autor trabalha com figuras de linguagem, o processo de subordinação e outras formas de estabelecer coesão; já no capítulo 6 o autor trabalha com editorial, expondo texto acerca do assunto tratado; em um dos pontos explicativos encontrados nessa coleção destinada a linguagem do texto, será abordada as “articulações entre as ideias do texto”, ou trata das relações estabelecidas por “elementos de coesão – mecanismos da língua que contribuem para ligar palavras, frases, períodos, ajudando a garantir a coerência do texto.”⁴ o autor ainda enfatiza que nos capítulos anteriores apresentou alguns elementos que estabelecem a coesão bem como as conjunções e outros elementos, por meio disto apresenta-se um trecho com a presença de elementos coesivos: Vejamos:

EXEMPLO 15

“O próprio investimento nos programas espaciais já declinava desse que a dissolução do império soviético fez os gastos parecerem exorbitantes como nunca.

Americanos e russos, **entretanto**, enviaram missões não tribuladas a todos os planetas do Sistema Solar. **Embora** exista água líquida (e talvez formas rudimentares de vida) num satélite de Júpiter (Europa) e noutro de Saturno (Encélado) essas viagens nada revelaram de promissor do ângulo prático.”

(BORGATTO Ana Maria Trinconi org.: Projeto Telaris, 2012, P.190).

Nesse trecho, observa-se que o autor utilizou elementos que são referentes a coesão, como: **entretanto**, referindo-se ao que foi mencionado anteriormente, e **embora** que exerce o papel de indicar consentimento a algo. Estes termos mencionados são elementos de coesão, os quais possibilitam a junção de ideias no trecho exposto. Já na página 197 o autor prossegue enfatizando a respeito da “coesão textual e uso dos pronomes”, ele expõe outro trecho a ser explorado:

EXEMPLO 16

“Onde a competição espacial gerou resultados palpáveis tecnológicos e econômicos foi na dimensão menos espetacular das vizinhanças do planeta, a faixa de 36 mil quilômetros em que trafegam milhares de satélites artificiais.
Essa rede que viabilizou o enorme progresso das telecomunicações nestas décadas [...]”
(BORGATTO 2012, P.197).

Segundo o autor, o pronome destacado funciona como elo de ligação entre os períodos, fazendo referência a tudo que foi mencionado anteriormente. Sendo assim, o pronome demonstrativo utilizado apresenta-se como elemento de “coesão de referência.” Segundo Oliveira (2010, P.195) a coesão por referência “trata-se do relacionamento dos constituintes textuais com outros constituintes do texto ou não, numa correspondência necessária à interpretação e expansão dos sentidos articulados.” Sendo assim, pode-se dizer que é o conjunto de ligações de palavras, que auxiliará na ordenação do texto, organizando-o e proporcionando uma estrutura mais clara e objetiva.

Ainda na página 197 o autor do LD2 enfatiza que, “Os pronomes contribuem para estabelecer relações no texto ligar ideias remetendo a termos anteriores ou posteriores, além de tornar o texto mais conciso, evitando repetições. São elementos de coesão textual.” Em seguida, apresenta-se um exercício a ser trabalhado expondo um haicai para responder as questões. Por meio deste o autor fala de forma breve a respeito da coerência, enfatizando que é “ a relação entre as partes do texto que cria uma unidade de sentido”, dessa forma o autor prossegue com o exercício. Na página 203, no processo de produção textual, propõe a criação de um editorial para ser trabalhado em grupo e com ajuda do professor, expondo instruções para realização dessa produção. Com o intuito de que o aluno se avalie, apresenta um tópico destinado a “autoavaliação, expondo algumas propostas:

EXEMPLO 17

“Os **elementos de coesão** (conjunções, pronomes) articulam de modo lógico as ideias expostas? Nos períodos há unidade de sentido e coerência?
Os **recursos de linguagem** estão bem empregados? O nível de linguagem está de acordo com o público e o veículo de comunicação em que vocês pensaram?”

As propostas enfatizadas acima levará o aluno a refletir sobre a coesão e coerência do texto e também dos recursos de linguagem enfatizados pelo autor. Com isso mencionado, nota-se que o autor nesse exemplar apresenta e trabalha com a coesão textual, permitindo que o aluno compreenda esse assunto.

Sendo assim, podemos enfatizar que esta coleção do Projeto Teláris é mais eficaz que a de Português para Todos, pois apresenta o assunto de forma clara, expondo mais exemplos e exercícios para serem trabalhados em sala de aula. Concluímos dizendo que, a coleção Português para Todos deixa muito a desejar, pois não apresenta claramente a respeito da coesão. Nesta apontamos como ponto positivo o “Diário de bordo”, exposto ao final de cada capítulo, o qual o autor propõe que os alunos descrevam as descobertas realizadas de acordo com o que foi trabalhado. Ainda ao final deste exemplar encontra-se o “Grupo de criação”, neste, trabalha-se com o tema da unidade exposta. Assim, enfatizamos que o autor trabalha de forma breve a respeito do nosso foco em questão “coesão textual”. Referindo-se a coleção Projeto Teláris, identificamos que esta é mais complexa e apresenta a coesão de forma clara, possibilitando maior compreensão para o público destinado. Observando-se que os exemplares destinados ao 6º e 7º ano, não fazem menção a coesão propriamente dita; trabalha-se com as figuras de linguagem, apresentando à metáfora, personificação, aliteração e assonância, no exemplar destinado ao 7º ano, o autor propõe a “criação de histórias – narrativas com marcas coesivas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos as propostas de produção textual encontradas nas coleções selecionadas, percebemos que a primeira coleção Português para Todos deixa um pouco a desejar, referindo-se a coesão propriamente dita, notamos que explora bem os variados gêneros textuais, mas de certa forma não apresenta a coesão como um fator essencial nas produções, já que essa exerce um papel muito importante, pois será através da coesão que teremos um texto com ideias entrelaçadas, pois quando escrevemos, escrevemos para alguém e se o “meu” texto não for apresentado de forma clara e objetiva, o leitor para quem o escrevi não irá compreender.

A coesão de um texto, isto é, a conexão entre os variados enunciados obviamente não é fruto do acaso, mas das relações de sentidos que existem entre eles. Essas relações de sentido são mais manifestadas sobre tudo por certa categoria de palavras, as quais são chamadas conectivos ou elementos de coesão. Sua função no texto é exatamente a de pôr em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados.

É notório que a coesão estabelece um vínculo de sentido ao texto através de seus conectivos. Vale ressaltar que não depende unicamente dos elementos coesivos, mas também da coerência em si, já que pode-se ter um texto coerente e não coeso, mas caso ocorra, talvez o público alvo a que o texto fora destinado, não o compreenderá. Pode-se observar esta questão quando nos referimos, por exemplo, ao texto Circuito fechado, o qual temos um texto coerente e não coeso: *“Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria,*

*água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó.”*⁵

Nota-se que o texto de Ricardo Ramos não apresenta elos de ligação, ou seja, não possui marcas coesivas, mas é coerente por possuir sentido, trata-se do dia-a-dia de uma pessoa. É através deste que podemos constatar a coerência sem coesão. Contudo, vale ressaltar que depende muito do público alvo ao qual estar sendo destinado, se tal texto for apresentado para alunos que não possuíram um aprendizado a cerca da coesão e da coerência, este não irá entender do que se trata. Com isso, enfatizamos a importância dos livros didáticos expor com mais clareza acerca desse assunto, se observarmos os anexos coletados das coleções analisadas, perceberemos que há variações de gênero textual, mas, pouquíssima coisa referente ao foco em questão. Também se pode constatar que a coleção Projeto Telaris 2012, é mais eficaz, além de apresentar diversos gêneros textuais também expõe a coesão de forma clara e objetiva, possibilitando maior compreensão ao público destinado.

Contudo, diante do que foi exposto, observa-se que os livros didáticos das duas coleções orientam a produção de gênero a cada situação, como podemos constatar nos anexos apresentados ao fim deste trabalho, se observarmos esses anexos notaremos que a segunda coleção orienta mais a produção de gênero para cada situação e até mesmo a caracterização do gênero proposto.

Observa-se que os autores das duas coleções contemplam as diferentes etapas do processo de produção, bem como: planejamento, escrita, revisão e reformulação. Neste aspecto as duas coleções estão parcialmente iguais, contendo 90% de planejamento e 10% não havendo. Vale ressaltar que esta análise foi realizada em cada capítulo dos Livros Didáticos selecionados. Ainda nos anexos, também se pode observar que a coleção português para todos deixa um pouco a desejar no que se refere, a definição de produção textual (coerência, esfera e suporte, interlocutor). Observando todas as coleções destes exemplares expostos, percebemos que 39% das propostas textuais apresentam esses suportes, e 55% não abordando essa questão, e 6% parcial, tendo uma contagem de 100% distribuída. Já na coleção projeto Teláris, encontramos 58% que aborda essa questão e 42% não, tendo 100% distribuída. Contudo é notório que a coleção Teláris é mais eficaz.

⁵ (Ricardo Ramos)

Apesar dos pontos negativos apresentados as duas coleções possuem pontos positivos: Em LD1 encontramos o *diário de bordo*, que faz uma retomada ao texto trabalhado, também encontramos o *grupo de criação*, que são três, esses abordam uma retomada a tudo trabalhado, baseando-se especificamente ao título apresentado por cada unidade. Já em LD2, encontramos 4: *Ponto de chegada* que abordará as variações de gêneros textuais, cada capítulo com um gênero diferente a ser trabalhado, além do mais, tem-se a *unidade suplementar* que consiste em uma retomada a tudo trabalhado ao decorrer do livro didático, apresentado de forma resumida, também encontramos o *projeto de leitura* que consiste na variação de gêneros textuais, o autor apresenta vários textos para leitura dos discentes. Por meio de tudo aqui apresentado, notamos que as duas coleções analisadas deixam um pouco a desejar no que se refere a coesão textual, já que é de suma importância nas produções textuais, bem como enfatizamos ao longo da análise, que a coesão tem como função:

Portanto, verificamos que das duas coleções analisadas, a segunda é mais complexa, por apresentar de forma clara e compreensiva a respeito da coesão, e também por chamar atenção do aluno ao hábito da leitura. Por fim concluímos dizendo que “ os livros didáticos ainda têm concedido pouca atenção às questões mais especificamente textuais, sobretudo em relação a determinados pontos teóricos.”⁶ Bem como a coesão textual, notamos isso na análise dos livros didáticos selecionados, faltam abordagem mais específicas a esse respeito. Contudo ressaltamos que o docente não deve se deter apenas aos livros didáticos, mais sim buscar novos materiais a serem trabalhados em sala de aula para reforçar os conhecimentos adquiridos e possibilitar melhor compreensão por parte do público alvo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal . São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: Carvalho. A.F. MENDONÇA. R.H (orgs). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi org.: Projeto Telaris: Português. São Paulo: Ática, 2012. Livros analisados, exemplares 1,2,3 e 4.

BUNZEM, Clécio. org. Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERALDI, J. Wanderly (org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

KOCH; ELIAS. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: contexto, 2014.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P; (org) Gêneros textuais e ensino. São Paulo: 2010.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística Textual. In: Martelotta, M,E. Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

PLATAO; FIORIM. Para entender o texto: leitura e redação. 17. Ed. São Paulo. Ática, 2007.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TERRA, Ernani, Português para todos. São Paulo: Scipione, 2002. Livros analisados, exemplares 1,2 e3.

APENDICE

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DA PRIMEIRA COLEÇÃO

LD1 – Português para todos (2005)								
G	Orientam a produção do gênero adequado à situação?	A atividade caracteriza o gênero proposto?	A atividade orienta o uso do registro de linguagem adequada ao gênero?	A atividade contempla as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?	A atividade propõe a reflexão acerca do uso dos elementos de textualização?	A atividade trata a escrita como processo de interlocução, levando o aluno a compreender que se trata de um diálogo entre autor-texto-leitor?	A atividade situa a escrita em seu universo de uso social, definindo o contexto de produção textual (esfera, suporte, interlocutor etc.)?	As atividades colaboram efetivamente para a formação do produtor de texto?
Teatro (32)	SIM	S	S	NAO	+ou-	S	+ou-	TALVEZ
Manual de Instrução (49)	S	S	P	P	P	P	S	S
Notícia (64)	S	S	P	S	S	S	S	S
Poema(84)	S	S	S	N	P	N	P	S
Texto Informativo (99)	S	S	S	Sim, revisão	N	N	N	S
Histórias em quadrinho (114)	S	P	P	S	Sim, coerência	N	N	S
“Texto” (131)	N	S	N	P	P	S	N	+ou-
Poema 145	S	N	S	S	S	N	N	+ou-
“História engraçada” (160)	N	S	S	N	N	N	N	S
Crônica	S	S	+ou-	S	+ou-	S	S	S

172) (
arração(1 84) N	S	+ou -	S	S	P	S	S	S
ábula (198) F	S	+ou -	N	S	S	S	N	N

LD2 – Português para todos(2005)								
G ênero proposto para produção (página)	A atividade orienta a produção do gênero adequado à situação?	A atividade caracteriza o gênero proposto?	A atividade orienta o uso do registro de linguagem adequada ao gênero?	A atividade contempla as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?	A atividade propõe a reflexão acerca do uso dos elementos de textualização?	A atividade trata a escrita como processo de interlocução, levando o aluno a compreender que se trata de um diálogo entre autor-texto- leitor?	A atividade situa a escrita em seu universo de uso social, definindo o contexto de produção textual (esfera, suporte, interlocutor etc.)?	As atividades colaboram efetivamente para a formação do produtor de texto?
T exto a critério do aluno(30)	N	N	S	N	S	S	N	S
C aso(45)	N	+ou-	N	N	N	N	N	N
T exto(61)	+ou-	N	+ou-	N	N	N	N	N
C rônica(76)	S	S	S	S	N	N	N	+ou-
N arrativa (95)	N	S	N	S	S	S	N	S
R elato(109)	S	S	N	S	S	N	N	S
T exto em prosa(120)	S	S	N	N	S	N	N	S
“ Texto” em prosa(135)	S	+ou-	+ou-	S	S	N	N	N
T exto(155)	S	N	N	S	+ou-	S	N	S

“ Texto em prosa” (169)	S	S	S	+ou-	S	N	N	N
T exto(184)	S	N	S	S	S	N	N	N
N arrativa(1 98)	S	N	S	S	N	S	S	S

(158)								
R oteiro(175)	S	S	S	S	S	N	N	+ou-
P oema (196)	S	S	S	S	S	N	S	S
N arrativo em 3º peesoa(20 8)	S	S	S	S	S	S	S	S

Pr opaganda(235)	S	S	S	N	N	+ou-	S	S
A núncio publicitário (240)	S	S	S	S	S	S	S	S

R elato pessoal(12 5)	S	S	S	Sim, revisão	S	N	N	S
Pr odução oral (160).	S	S	S	S	S	S	S	S
R eportagem escrita(180)	S	S	S	N	S	N	S	N
P aragrafo Argument ativo(219)	S	S	S	S/ Planejamento	N	N	N	S
P aragrafo informativ o(251)	S	S	N	S	S	S	N	S

LD3-8ª Série Coletânea(Projeto Teláris)								
G ênero proposto para produção (página)	A atividade orienta a produção do gênero adequado à situação?	A atividade caracteriza o gênero proposto?	A atividade orienta o uso do registro de linguagem adequada ao gênero?	A atividade contempla as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação)?	A atividade propõe a reflexão acerca do uso dos elementos de textualização?	A atividade trata a escrita como processo de interlocução, levando o aluno a compreender que se trata de um diálogo entre autor-texto-leitor?	A atividade situa a escrita em seu universo de uso social, definindo o contexto de produção textual (esfera, suporte, interlocutor etc.)?	As atividades colaboram efetivamente para a formação do produtor de texto?
H história de herói(45)	S	S	S	S	S/Coesão	N	N	S
R romance(85)	S	S	S	N	S	+Ou-	N	S
E exposição oral(118)	S	S	N	N	+Ou-	N	N	S
E esquema e resumo(15 0)	S	S	N	S/Revisã o	S	S	N	S

T exto de opinião(18 7)	P	N (inicia com desc. E pede narração)	N	N	S	N	N	N
C riação de anúncio publicitári o(219)	S	S	S	S	S	N	S	S
D ramatizaçã o(248)	S	S	S	S/Revisã o	+ou-	S	S	S
S arau Musical(2 76)	S	S	S	S/Planeja mento	N	S	S	S

sequencia conversaci onal(140)								
E ntrevista(1 76)	S	S	S	S/Planeja mento e avaliação	S	N	S	S
E ditorial(20 3)	S	S	S	S	S	N	S	S
A rtigo de opinião (233)	S	S	S	S	S	S	S	S
M anifesto(2 59)	S	S	S	S	N	S	S	S

ANEXOS

3. **Vocalizar** significa "cantar sem articular palavras nem notas, modulando a voz sobre uma vogal" (*Dicionário Aurélio eletrônico século XXI*). Por que, no texto, a palavra **vocalização** aparece entre parênteses?

4. "Sua semelhança com as formas humanas, **seu** canto e docilidade fizeram-**no** ser comparado às sereias."

- a) A quem se referem as palavras destacadas na frase acima?
- b) Qual é a utilidade dessas palavras no texto?



5. "A história está cheia de episódios que relatam as aventuras do homem e seu convívio nada amistoso com o mais dócil e indefeso dos animais."

- a) **Nada amistoso** é uma expressão suavizada para dizer algo bem mais forte. O que ela significa de fato?
- b) Nesse parágrafo há uma forte oposição entre duas idéias. Copie as palavras que expressam oposição.

6. A ararinha-azul foi caçada e eliminada das matas por sua beleza; o homem deseja para si o que é belo de forma bastante egoísta. No caso do peixe-boi, o motivo do ataque não foi sua beleza, mas o interesse em sua carne, sua gordura e em seu couro e o fato de ser dócil e indefeso. O que você pensa sobre isso?

A linguagem dos textos

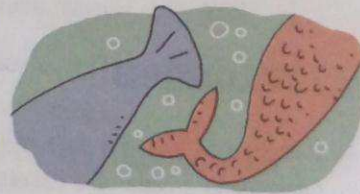
Recursos para evitar repetições de palavras

O texto é como um tecido que vai se formando por fios visíveis e invisíveis. Os visíveis, nós percebemos facilmente: são as palavras, a pontuação, o recuo do parágrafo ou a linha que constitui o poema... Mas existem os invisíveis, que de certo modo podemos perceber, apesar de eles não ficarem à mostra. São mais ou menos como as costuras de uma roupa: embora elas não apareçam do lado de fora, sabemos que estão ali, e a grande utilidade delas é prender uma parte à outra para formar a peça.

Quando escrevemos um texto, usamos palavras que têm a dupla função de "costurar" idéias e evitar repetições. Algumas vezes, até escondemos palavras.

Observe o seguinte trecho:

- Os peixes-bois existem há milhões de anos. O nome *sirênios* tem origem mitológica. Por causa da cauda e do canto dos peixes-bois (vocalização), os antigos navegadores associaram o peixe-boi com as sereias. Por causa da cauda e do canto dos peixes-bois, surgiu o nome da ordem dos peixes-bois: a ordem *Sirênia*.



Conte quantas vezes a palavra **peixe-boi** apareceu: cinco vezes! É muito para um texto tão curto. Parece uma roupa com as costuras de fora...

Agora, veja este trecho:

- “Os peixes-bois existem há milhões de anos. O nome *sirênios* tem origem mitológica. Por causa da cauda e do **seu** canto (vocalização), os antigos navegadores associaram **o animal** com as sereias. **Daí**, surgiu o nome de **sua ordem: Sirênia.**”

As palavras em destaque ligaram as idéias e, ao mesmo tempo, eliminaram as repetições. Percebemos, pelo contexto, que o pronome possessivo em “**seu** canto” e “**sua** ordem” diz respeito ao peixe-boi; que antecedido do artigo definido **o**, **animal** é um substantivo genérico que substitui **peixe-boi** para evitar a repetição; e que a palavra **daí** se refere a um fato mencionado anteriormente. Observe também que a palavra **ordem** antes de **Sirênia** desapareceu: ela não é necessária; está claro que se trata da **ordem Sirênia**. Portanto, ela foi omitida.

Esses são apenas alguns dos recursos que podemos utilizar para fazer as devidas ligações entre as idéias num texto, tornando-o mais elegante e ao mesmo tempo claro. Agora que você compreendeu o conceito e o funcionamento desses recursos, pode exercitar um pouco e descobrir outros.

Atividades

1. Indique, no caderno, a que palavras se referem as destacadas neste trecho.

- “Se na *Odisséia* as vítimas eram os navegadores, na vida real **eles** foram vilões.
- As embarcações, além de poluir o meio ambiente, provocam estragos entre as populações de peixes-bois, **que** são facilmente atingidos pelas hélices.”

2. Leia com atenção o trecho a seguir e indique, no caderno, o recurso utilizado para evitar a repetição da palavra **peixe-boi**.

- “É provável que o peixe-boi tenha tido sua origem há mais ou menos 45 milhões de anos. Desde os primeiros contatos com o homem, este mamífero de águas doces e salgadas despertou muito interesse. O tamanho impressionava e levava os pescadores a temerem o animal. Para os antigos navegadores, a anatomia do peixe-boi, com sua cauda, lembrava a figura mitológica das sereias. Daí a ordem a que ele pertence ser chamada Sirênia e os peixes-bois também serem denominados sirênios.”

3. Escreva, no caderno, a que palavra se refere o verbo **viver** no trecho abaixo. Por que não foi usado um pronome (**eles**, no caso) para fazer a referência? E a palavra **onde**, refere-se a quê?

- “Os psitacídeos são classificados como animais da classe *Ave*, ordem *psitaciformes*. Vivem na zona tropical do globo, de onde se irradiaram às áreas subtropicais e às áreas frias, como a Patagônia.”

Produzindo texto

3º

Discuta com seus colegas o significado de cada provérbio abaixo. Em seguida, crie uma narrativa para um deles, transformando-o numa fábula. Se desejar, faça desenhos para ilustrá-la. Não se esqueça de que os tipos humanos devem ser representados por animais!

- “Quem semeia vento colhe tempestade.”
- “Faça o que eu digo, não o que eu faço.”
- “Deus ajuda a quem cedo madruga.”

Exercitando a crítica

Inicialmente, avalie se o texto produzido se enquadra no gênero narrativo. Há personagens? Há uma seqüência de fatos? Há conflito?

O texto produzido é curto? (Lembre-se de que fábulas são narrativas curtas). Os personagens são animais ou seres inanimados? A ação dos personagens retrata uma conduta humana? Existe uma moral na história? Essa moral está adequada ao que foi narrado?

Diário de bordo

Neste capítulo, você viu que idéias complexas podem ser apresentadas de maneira bastante simples (e, às vezes, até bem-humorada!) por meio de uma representação simbólica, como ocorre nos textos que fazem uso da alegoria.

Registre no diário de bordo suas impressões a respeito de textos que fazem uso desse recurso. Eles nos ajudam a compreender melhor a realidade? Por quê? Podemos aprender com eles? Eles podem interferir no comportamento das pessoas? Eles educam? Registre alguns exemplos de histórias em que seja feito uso da alegoria que você conhece. Valem filmes, desenhos, histórias em quadrinhos, etc.



Produzindo texto

Lisetta chorou, apanhou, suportou a raiva da menina rica. Tudo por causa de um ursinho de pelúcia.

Na vida, muitas vezes sofremos e chegamos a chorar por não conseguir algo que desejávamos muito. E a lembrança disso fica marcada em nós por muito tempo.

Sua tarefa consistirá no seguinte: escreva um texto relatando a seu(sua) melhor amigo(a) um fato que lhe tenha causado algum tipo de tristeza ou sofrimento. Fale de suas emoções, de como você reagiu, se ainda sente tristeza quando se lembra daquele dia, etc.



Exercitando a crítica

Como a proposta era que se fizesse o relato de uma experiência pessoal, o texto produzido deve ser narrativo. Releia-o e verifique se ele se enquadra nessa classificação. Observe também se há indicações de **quando**, **onde** e **por que** o fato narrado ocorreu.

Diário de bordo

A história de Lisetta o(a) comoveu? Que sentimentos Lisetta lhe despertou? O que você faz para conseguir algo que deseja muito? Como você reage quando não consegue? Como você reage quando é advertido na frente dos outros?

A linguagem dos textos

O tempo todo somos solicitados a dar nossa opinião sobre fatos e coisas, bem como a tomar contato com opiniões de outras pessoas. Nem sempre as pessoas concordam com nossas opiniões, como também nem sempre concordamos com as opiniões dos outros.

É por meio de textos dissertativos que veiculamos nossas opiniões e pontos de vista sobre os mais variados temas. Dissertar, pois, é expressar uma opinião, expor um ponto de vista, citar exemplos, apresentar argumentos. É, enfim, expressar o que você pensa de você mesmo, das outras pessoas, do mundo em que vive.

No texto **Terra: o planeta da vida**, as autoras expõem, de maneira organizada, suas idéias a respeito de um fato. Partindo da convicção de que as atividades humanas têm reduzido as condições de vida na Terra, procuram convencer o leitor com argumentos.

Um texto dissertativo é geralmente estruturado em três partes:

1. **Introdução** – em que se apresenta o assunto da dissertação;
2. **Desenvolvimento** ou **argumentação** – em que se desenvolve o ponto de vista por meio de argumentos, exemplos, dados, testemunhos, etc.;
3. **Conclusão** – em que se dá ao texto um desfecho coerente com o desenvolvimento, com os argumentos apresentados.

Introdução

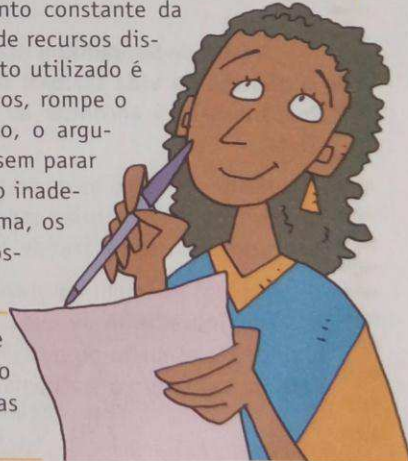
No texto de abertura do capítulo, a **introdução** corresponde ao primeiro parágrafo, em que as autoras apresentam o tema de que pretendem tratar, já externando uma opinião sobre ele: as atividades humanas têm reduzido as condições de vida na Terra. Esse ponto de vista que será defendido pelas autoras denomina-se **tese**.

Desenvolvimento

O **desenvolvimento** corresponde aos parágrafos 2, 3 e 4, nos quais as autoras apresentam os argumentos que sustentam a tese. Note que a cada parágrafo corresponde um argumento. No segundo, o argumento é que o crescimento constante da população e o aumento do consumo causam a destruição de recursos disponíveis e modificam o ambiente. No terceiro, o argumento utilizado é o de que o homem, ao contrário da maioria dos seres vivos, rompe o equilíbrio, prejudicando os demais seres vivos. No quarto, o argumento é o seguinte: como o número de habitantes cresce sem parar e a exploração de muitas áreas produtivas é feita de modo inadequado, se os seres humanos continuarem a agir dessa forma, os ambientes irão se tornar impróprios para a vida e sem possibilidade de recuperação.

Conclusão

A **conclusão** corresponde ao quinto parágrafo, em que as autoras apresentam uma mensagem otimista, revelando que, apesar de tudo, a espécie humana saberá encontrar as soluções para garantir a sua permanência na Terra.



A linguagem dos textos

A coesão

Leia as acepções da palavra **coesão**, registradas no *Dicionário Aurélio Eletrônico*:

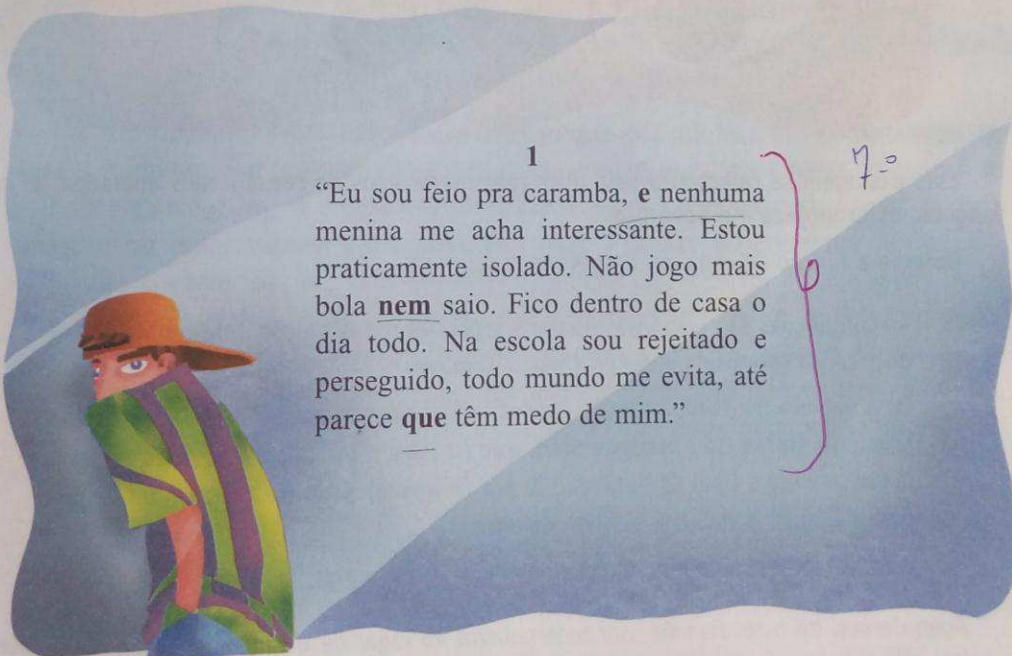
1. União íntima das partes de um todo.
2. Fig. Harmonia, concordância, união.

Quando falamos em **texto coeso**, estamos nos referindo a um texto em que as partes são articuladas numa unidade harmônica, em que há um encadeamento de idéias facilmente observável pelas palavras utilizadas para expressá-las.

Como reconhecer um texto coeso? Como produzir um texto com essa qualidade? O que são **elementos de coesão**?

Algumas palavras e expressões da língua portuguesa têm a função de estabelecer relações entre os termos de uma frase ou entre as próprias frases. Outras têm a função de remeter a outros elementos do texto, fazendo referência a eles. Essas palavras são denominadas **elementos de coesão**. O uso adequado desses elementos é que vai tornar um texto coeso.

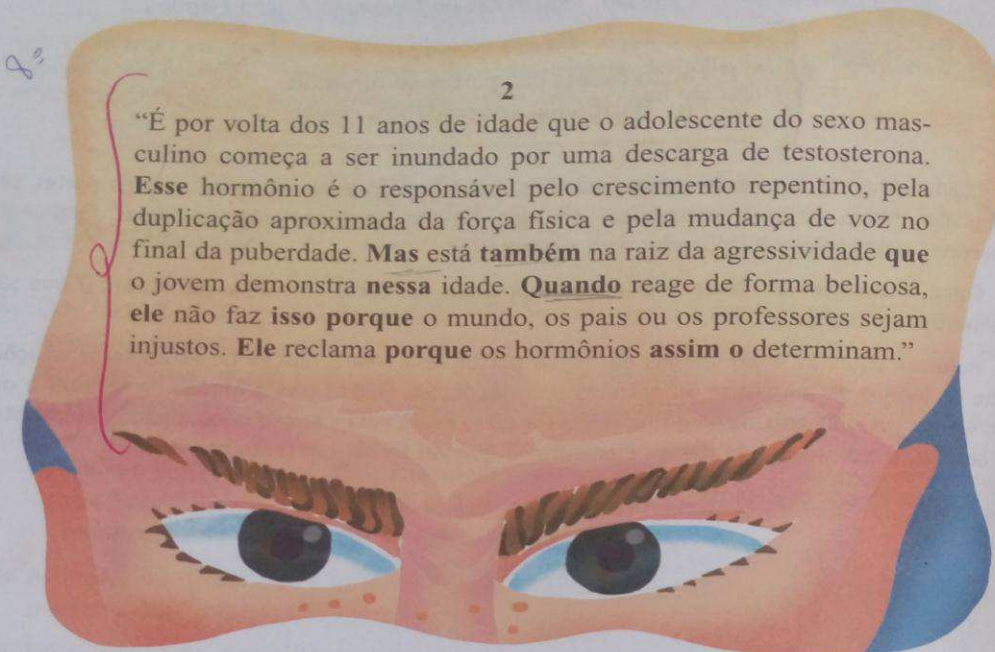
Observe alguns exemplos:



Nesse trecho são usados poucos recursos de coesão, que se faz, basicamente, pela justaposição de idéias. As poucas palavras que estabelecem relações entre as orações são **e**, **nem** e **que**.

Também são considerados mecanismos de coesão a **concordância** (os adjetivos **isolado**, **rejeitado** e **perseguido**, no masculino, remetem ao sujeito **eu = garoto**) e a **elipse do sujeito** (as formas verbais **estou**, **jogo**, **saio**, **fico** e **sou** remetem ao sujeito **eu**, claro na primeira oração). São esses mecanismos que, nesse trecho, garantem a coesão.

Veja outro exemplo:



“É por volta dos 11 anos de idade que o adolescente do sexo masculino começa a ser inundado por uma descarga de testosterona. **Esse** hormônio é o responsável pelo crescimento repentino, pela duplicação aproximada da força física e pela mudança de voz no final da puberdade. **Mas** está **também** na raiz da agressividade **que** o jovem demonstra **nessa** idade. **Quando** reage de forma belicosa, **ele** não faz **isso** **porque** o mundo, os pais ou os professores sejam injustos. **Ele** reclama **porque** os hormônios **assim** o determinam.”

Essa passagem se caracteriza pela utilização de recursos de coesão mais apurados: as **conjunções**, os **pronomes** e o **advérbio**.

Observe a função de cada um desses recursos:

As conjunções são responsáveis por relações entre as orações: de tempo (**quando**), causa (**porque**), inclusão (**mas... também**).

Os pronomes remetem a termos usados anteriormente, evitando repetições: **esse** hormônio (refere-se a testosterona), **que** (retoma o termo **agressividade**), **nessa** idade (remete a final da puberdade), **ele** (o jovem), **isso** (refere-se à forma belicosa de agir), **o** (resume o modo de agir).

O advérbio **assim** se refere ao modo como o jovem age.

Além desses, há o recurso de usar uma palavra no lugar de outra, para referir-se à anterior e evitar a repetição: “[...] uma descarga de **testosterona**. Esse **hormônio** é o responsável [...]”. A palavra **hormônio** refere-se a **testosterona** e é, antecipadamente, usada em seu lugar para evitar a repetição.

Ponto de chegada

Produção: conto da tradição oral

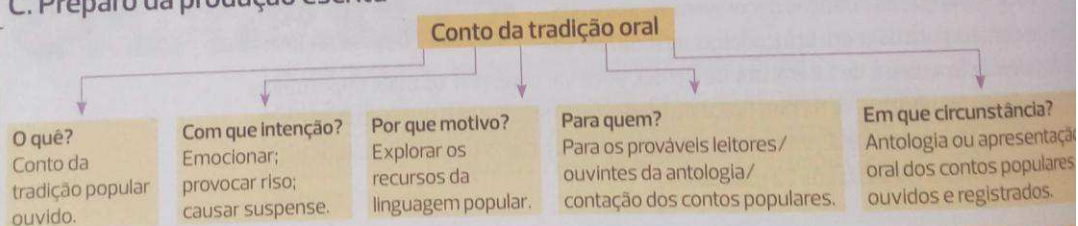
A. Aquecimento

- 1. Recordando.** O conto da tradição oral é uma narrativa:
 - transmitida oralmente, em prosa ou em verso, de geração a geração;
 - caracterizada pelo uso da linguagem espontânea com marcas de oralidade regional;
 - que mantém a informalidade da fala, mesmo no registro escrito.
- 2. Pesquisar outros contos da tradição oral:**
 - a) ler / ouvir a leitura de colegas dos contos pesquisados. Se possível, utilizem os livros sugeridos na seção *Leia mais* desta unidade;
 - b) ouvir / cantar músicas que contam histórias da tradição popular;
 - c) buscar na internet sites em que seja possível encontrar gravações de contos de tradição popular.

B. Proposta de trabalho – Reprodução de um conto da tradição oral

- 1.** Ouvir um "causo" ou um conto da tradição oral contado por parente ou amigo ou mesmo ouvido nos meios de comunicação.
- 2.** Registrá-lo por escrito, atentando para:
 - a intenção do narrador: divertir, provocar suspense, criticar um comportamento ou atitude convencional;
 - as escolhas de linguagem: marcas da oralidade, informalidade, expressões regionais, espontaneidade;
 - como a sequência dos fatos foi apresentada;
 - como as personagens, os espaços e o tempo em que as ações se passam foram caracterizados;
 - como registrar por escrito: entonação, alteração de voz, de ritmo, pausa;
 - uso de palavras e expressões que dão coerência à narrativa, como *e, mas, de repente, então, aí*, etc.
- 3.** Escolher a forma final de redigir seu texto: em **prosa** ou em **verso**.

C. Preparo da produção escrita



Na linguagem ^{língua} de algumas línguas: muito comum o uso de **formas reduzidas** ou **abreviadas** no lugar de *avô*; *sô* no lugar de *senhor*.

- No caderno, copie do conto formas reduzidas, escrevendo ao lado delas a forma correspondente.

3 Criação de palavras

O autor cria palavras para produzir mais efeitos no texto, torná-lo mais criativo. Uma das palavras é *desemudecer*.

- Localize no texto outra palavra "inventada" e a copie em seu caderno.

4 Sentidos

Além de "brincar" com a sonoridade, o autor também "brinca" com:

A – A polissemia das palavras, isto é, os múltiplos sentidos que as palavras podem ter

Releia:

"Sonhos também havia. Asas arranhando a barriga das nuvens, voos atravessando a manhã vazia. Mas, entre trapaças da brisa, o sabiá não saía."

Confira o sentido de:

"Asas arranhando a barriga das nuvens [...]."

Sentido 1: encostar as asas nas nuvens.

Sentido 2: voar muito alto, voar tão alto quanto as nuvens; voar até chegar perto das nuvens.

- Converse com seus colegas sobre os possíveis significados dos trechos a seguir:

"Dias de sonhos rasantes, noites de sono arrasado. [...].

[...] molhar as tardes de poesia, [...].

Mas a voz não derramava."

B – Expressões populares

Releia:

"Assobiava que eu nem te conto."

A expressão *que eu nem te conto* é uma forma popular de mostrar a grandiosidade do que aconteceu, o exagero do acontecimento: 'assobiava muito, demais'.

- Escreva o significado que as expressões destacadas têm no conto:

- Nunca teve o prazer, **não foi apresentado**.
- Todo mundo até ria, **mas no fundo** já sabia...
- **Sem um pio, sem um fio de voz**.
- Os dois **no mesmo pé**.

2. Busquem outras palavras que se aproximem p... as já escritas. Exemplo: "Mário pensava em um mar e ria. Mário ria de per... e não no rio. Mas que rio Mário queria? Queria o rio que ia até o mar, esse Mário cheio de ar de mar!"
3. Avaliem se há possibilidade de repetir palavras ou expressões para dar mais ritmo a prosa. Exemplo: "Esse era o trabalho diário de Mário. Sempre o trabalho. O trabalho sempre no dia a dia de Mário e no diário de Mário."
4. Pensem em ditados ou expressões populares que poderiam fazer parte da sua narrativa.
Exemplos: "Deus ajuda a quem cedo madruga", "A cavalo dado não se olham os dentes", "trabalho de sol a sol", "trabalho para mais de um".
5. Criem diálogos ou pensamentos em que reduções de palavras e uso de linguagem informal sejam mais apropriadas.
Exemplo: "Estrelado, não corra pra lá! Nem pra lá, nem pra fora da trilha."

Avaliando a história

1. Releiam a história em voz alta e verifiquem se não esqueceram:
- de nenhum dos elementos da narrativa;
 - de nenhum dos momentos da narrativa.
2. Releiam mais uma vez para verificar se o ritmo, a musicalidade e o jogo de significados que caracterizam a prosa poética foram assegurados.

Leitura jogralizada da história

1. Ensaaiem a leitura da história criada por vocês, combinando:
- quem vai ler qual ou quais partes;
 - se os dois lerão juntos algum trecho;
 - que recurso de voz — pausas, entonações expressivas, volume maior ou menor — vocês utilizarão para dar mais ritmo à história.
2. Aguardem as instruções do professor sobre quando, onde e para quem a história que vocês criaram será apresentada.



Relato de experiência vivida

1. Lembre-se de algum fato que tenha marcado sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido. .
2. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

123
↓ ↓ ↓

Planejamento

3. Antes de escrever o seu relato:
 - atente para o tipo de linguagem, mais informal ou menos informal, pensando também no tipo de leitor que você quer que leia seu texto;
 - localize o espaço e o tempo em que se passa a ação;
 - use o narrador em 1ª pessoa;
 - escolha uma linguagem mais subjetiva ou mais objetiva;
 - evite o uso de diálogos, preferindo o discurso indireto.
4. Faça um rascunho de seu relato.

Revisão e avaliação

5. Releia e verifique se:
 - a linguagem utilizada está adequada à sua intenção ao registrar os fatos vividos;
 - as indicações de tempo e espaço estão claras.
6. Reescreva seu relato e depois combine com os colegas e o professor se eles serão expostos em um mural ou se serão lidos por pessoas de sua escolha.

MAURICIO FERRO/ARQUIVO DA EDITORA





Produção de texto

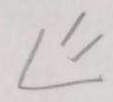
Criação de história — Narrativa com marcas coesivas

topologia

Agora, você será o autor de uma história.

Vamos dar a **situação inicial** e as expressões que deverão **marcar** as mudanças entre um e outro momento da narrativa. Leia a situação inicial, imagine como você contaria a sua história e escreva-a. Não se esqueça de escolher elementos que deem um toque fantástico ao seu texto.

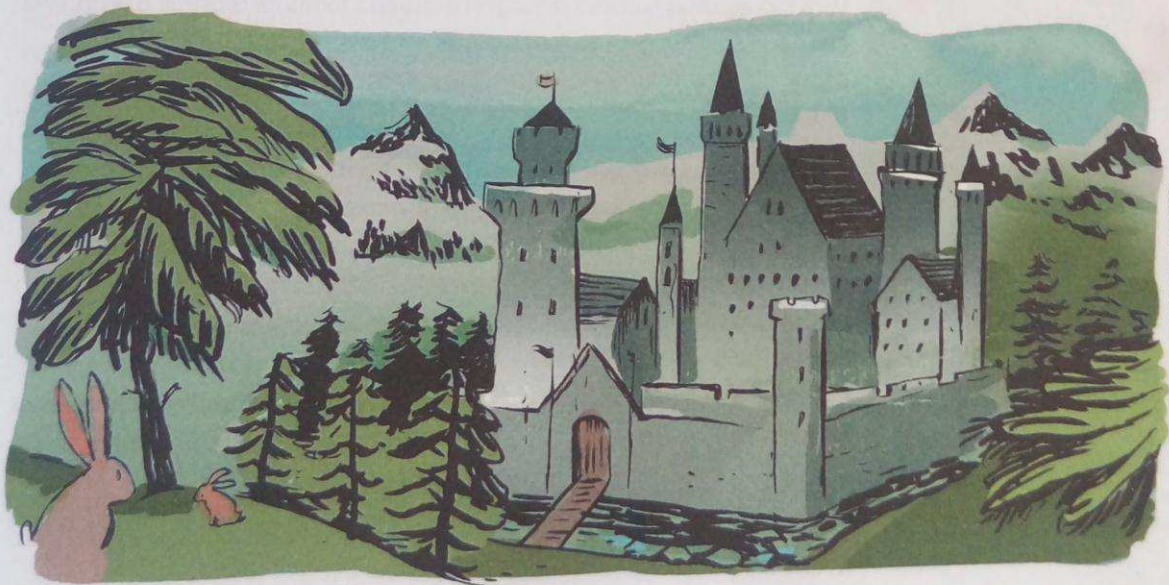
137



Situação inicial
<i>Num reino distante, vivia pacificamente um rei. Seu reino tinha harmonia, os habitantes não sentiam vontade de sair de lá. As terras produziam o necessário para o sustento de todos e dificilmente algum acontecimento ruim chegava a atrapalhar a vida.</i>
Marcas de mudança
Mas, num certo dia de inverno...
Até que...
Então...

Lembre-se:

- cada parte pode ter mais de um parágrafo;
- escreve-se sempre para alguém ler. Portanto, pense em quem será o seu leitor (ou leitores);
- quem escreve tem sempre uma intenção. Qual será a sua intenção: divertir, emocionar, convencer, instruir, assombrar...?



NIK REVERBERAÇÃO DA EDITORA

Leia a frase com os elementos que faltavam recolocados:

"Perseu era filho **de** Júpiter **e de** Dânae."

Estabelece relação de posse entre a palavra *filho* e a palavra *Júpiter*.

Liga as palavras *Júpiter* e *Dânae* a *Perseu*.

Estabelece relação de posse entre a palavra *filho* e a palavra *Dânae*.

Observe que a ausência das palavras deixava a frase sem uma sequência lógica, isto é, um pouco sem sentido, pois a ligação entre as ideias estava interrompida. Dizemos que o texto parece não ter **coesão**.

Leia um trecho maior sem alguns elementos de ligação:

"A arca flutuou ■ Sérifos, ■ foi encontrada ■ um pescador, ■ levou a mãe ■ o filho ■ Polidectes, o rei do país, ■ ■ tratou ■ bondade."

Nesse trecho mais extenso, a falta de alguns elementos de ligação tirou a lógica, a coesão entre as partes e, portanto, a coesão de sentido do trecho. Releia o trecho com os elementos de ligação recolocados:

"A arca flutuou **até** Sérifos, **onde** foi encontrada **por** um pescador, **que** levou a mãe e o filho **a** Polidectes, o rei do país, **que os** tratou **com** bondade."

Esses elementos de ligação são os elementos de **coesão textual**.

É preciso, no entanto, saber que há textos que são organizados sem elementos de coesão/ligação explícitos e mesmo assim mantêm a coesão. Leia o poema a seguir:

A Z

moderato: forma empregada para indicar o andamento de músicas; equivale à palavra 'moderado'. Comedido, equilibrado, prudente, não exagerado.

Poeminha (bem) moderato

Millôr Fernandes

Hora de beber; parcimônia,
 Hora de falar; discricção,
 Hora de comer; continência,
 Hora de amar – (muita) atenção.

FERNANDES, Millôr. *Poemas*. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 33.



Linguagem do texto

Articulação entre as ideias do texto

Estabelecer relações entre as ideias é especialmente importante quando precisamos estruturar argumentos para fundamentar nosso ponto de vista.

Algumas dessas relações são estabelecidas por **elementos de coesão** – mecanismos da língua que contribuem para ligar palavras, frases, períodos, ajudando a garantir a coerência do texto.

Em capítulos anteriores, vimos alguns desses elementos – as conjunções ou locuções conjuntivas. Há vários elementos que podem estabelecer a coesão ou a relação entre as partes de um texto.

Vejamos como se dá a coesão nos parágrafos do editorial lido. Releia um trecho:



35°
"O próprio investimento nos programas espaciais já declinava desde que a dissolução do império soviético fez os gastos parecerem exorbitantes como nunca. Americanos e russos, **entretanto**, enviaram missões não tripuladas a todos os planetas do Sistema Solar. **Embora** exista água líquida (e talvez formas rudimentares de vida) num satélite de Júpiter (Europa) e noutra de Saturno (Encélado), essas viagens nada revelaram de promissor do ângulo prático."

Telescópio Espacial Hubble, satélite astronômico artificial não tripulado que transporta um grande telescópio. Lançado pela agência espacial norte-americana (Nasa) em 1990, a bordo do ônibus espacial Discovery, esse telescópio permitiu aos seres humanos ver além das estrelas de nossa galáxia e estudar estruturas do universo até então desconhecidas ou pouco observadas.

Observe como foi realizado o encadeamento de alguns segmentos desse trecho:

- **Entretanto** – Indica que uma declaração vai se opor ao que foi dito antes. Exemplo: Os gastos eram exorbitantes, **entretanto** (mas, porém) americanos e russos enviaram missões...

- **Embora** – Indica uma concessão, um consentimento. Exemplo: **Embora** (mesmo que, ainda que) exista água nos satélites, as viagens não trouxeram resultado prático.

Note que os termos *entretanto* e *embora* organizam a sequência de ideias do texto. São elementos de coesão, isto é, de ligação entre as ideias.

■ Releia os trechos a seguir, depois responda no caderno às questões do início da página seguinte levando em conta os elementos de coesão destacados.

- "Imaginava-se, nos dois lados do grande confronto, que o futuro estava no espaço **como** estivera antes na exploração dos oceanos..."
- "**Quando** foi deflagrada, há mais de cinco décadas, a corrida espacial parecia..."

●● Língua: usos e reflexão

Coesão textual e uso de pronomes

Nesta unidade, você ampliou o estudo dos elementos que estabelecem coesão entre segmentos de um texto. Releia o trecho a seguir:

“Onde a competição espacial gerou resultados palpáveis, tecnológicos e econômicos, foi na dimensão menos espetacular das vizinhanças do planeta, a faixa de 36 mil quilômetros em que trafegam milhares de satélites artificiais.”

Essa rede, que viabilizou o enorme progresso das telecomunicações nestas décadas, também deu impulso a avanços em áreas como meteorologia e eletrônica. [...]”

No caso, o pronome *essa* funciona como elo entre os períodos. Resume e faz referência a tudo o que é mencionado anteriormente – a “rede” a que se refere no segundo parágrafo é aquela do anterior. O pronome demonstrativo então é usado como um elemento de **coesão de referência**.

- Leia a piada a seguir.

Tapa-buracos

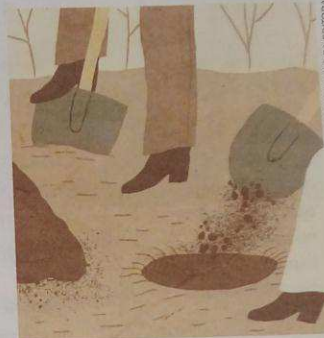
Dois funcionários do departamento de urbanismo trabalhavam em um **daqueles** bairros movimentados da cidade. Um escavava um buraco e o outro vinha atrás e o tapava. **Eles** fizeram a mesma coisa em dezenas de ruas. Um pedestre que observava **aquilo** pergunta ao homem que cavava:

– **Eu** estou impressionado com o esforço de **vocês**, mas não entendo **isso**. Por que é que o **senhor** escavou **este** buraco e, mal acabou, **ele** veio atrás e voltou a encher.

O cavador, limpando a testa, suspira:

– É que hoje **aquele** que planta as árvores faltou.

Adaptado de: *Almanaque de Cultura Popular*. São Paulo: Andreato, n. 97.



MAURICIO PERROQUINHO DA EDITORA

1. As personagens do texto não são identificadas por meio de nomes próprios. Mas há palavras que fazem referência a elas: são os **pronomes pessoais**. Copie três desses pronomes que substituem os nomes das personagens.
2. No texto, foram destacados os pronomes pessoais e demonstrativos que aparecem com mais frequência. Observe o uso que foi feito deles.
 - a) O pronome *este* faz referência a que termo do texto?
 - b) No último parágrafo, qual é a ideia subentendida no uso da palavra *aquele*?
 - c) Copie a frase a seguir, substituindo o pronome *ele* pela expressão que, no texto, está sendo substituída por esse pronome.
“[...] ele veio atrás e voltou a encher.”
3. No fragmento “Um pedestre que observava aquilo pergunta [...]”, o uso do pronome demonstrativo *aquilo* está remetendo a determinada ideia.
 - a) Que ideia é essa?
 - b) Qual é a finalidade de empregar o pronome *aquilo* em vez de reproduzir a ideia anterior?

Os pronomes contribuem para estabelecer relações no texto, ligar ideias remetendo a termos anteriores ou posteriores, além de tornar o texto mais conciso, evitando repetições. São elementos de coesão textual.



Produção de texto

Editorial

O jornal como documento – organizando uma hemeroteca



hemeroteca: seção das bibliotecas onde se encontram coleções de jornais e revistas.

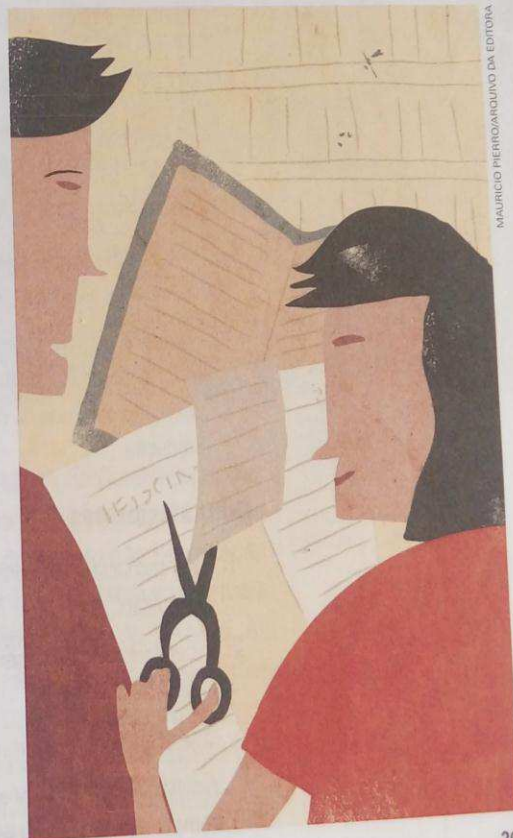
Em grupos.

1. O professor e a classe vão combinar como os grupos serão compostos.
2. Cada grupo deverá pesquisar **editoriais** em jornais e revistas, recortá-los, lê-los e classificá-los por assunto: política, saúde, educação, cultura, esportes, ciências, interesse geral, segurança, preservação do meio ambiente, etc.
3. No dia acertado entre o professor e a classe, os grupos deverão trazer para a aula o material pesquisado e organizá-lo em pastas ou fichários por assunto.
4. Organizar um índice dos editoriais, por datas e por veículo de comunicação, caso haja veículos coincidentes.

Produção de editorial

Em grupos.

1. Seleccionem editoriais cujos assuntos vocês tenham interesse em discutir.
2. Cada grupo deverá escolher um assunto de sua preferência. Para assumir um posicionamento a respeito dele, ler e pesquisar: dados científicos, estatísticas, opiniões de especialistas ou de pessoas que já tenham se posicionado sobre o assunto. Não se esqueçam de que geralmente os editoriais exploram temas polêmicos.
3. O grupo poderá também colher outros dados em conversas ou entrevistas com pessoas que queiram se manifestar a respeito do tema.
4. Seleccionem a ideia (tese) a ser defendida pelo grupo.
5. Pensem em que tipo de veículo de comunicação vocês gostariam de ver publicado seu editorial:
 - a) A que tipo de público seria destinado?
 - b) Considerando o tema do editorial e o público-alvo, qual é o nível de linguagem mais adequado para o texto?



MAURICIO HERRERA/ARQUIVO DA EDITORA

6. Façam um esquema prévio do texto como o de "Hora de organizar" deste capítulo.
7. Desenvolvam as partes do editorial.

Autoavaliação

- Releiam seu texto e identifiquem o que pode ser melhorado. Orientem-se pelos tópicos a seguir. Depois façam as adequações que julgarem necessárias.

Tópicos para avaliar o editorial produzido:

- A **ancoragem** está clara? Vocês acham que o leitor vai entender rapidamente o assunto de que trata o editorial?
- A **tese** de fato representa uma polêmica, ou seja, pode provocar um debate?
- Os **argumentos** desenvolvidos sustentam a tese de forma lógica e coerente? Não se repetem ou se desviam do assunto?
- Há mais algum dado, alguma informação especial que possa ser usada para dar mais credibilidade à argumentação e referendar a opinião de vocês?
- Os **elementos de coesão** (conjunções, pronomes) articulam de modo lógico as ideias expostas? Nos períodos há unidade de sentido e coerência?
- Os **recursos de linguagem** estão bem empregados? O nível de linguagem está de acordo com o público e o veículo de comunicação em que vocês pensaram?
- E a **conclusão**? Retoma as ideias iniciais? Está baseada no que foi exposto ao longo da argumentação?

Importante

1. Se possível, enriqueçam o texto com propostas de encaminhamentos acerca da polêmica discutida no editorial.
2. Verifiquem também se não há problemas de ortografia, acentuação, concordância, etc.
3. Deem ao texto um título que forneça uma pista ao leitor a respeito do assunto a ser discutido e que atraia sua atenção para a leitura do texto.
4. Na aula combinada com o professor, leiam seu editorial para a classe, informando qual é o público leitor do texto de vocês e em que tipo de veículo gostariam de vê-lo publicado para que os colegas possam avaliar se vocês atingiram os objetivos da produção.

Outras sugestões

1. Se a escola tiver um jornal, os editoriais poderão ser enviados ao responsável para publicação.
2. Os editoriais poderão ser impressos e acrescentados à hemeroteca da escola ou da sala de aula.
3. Os editoriais podem ser publicados em um site da escola.
4. A classe poderá montar um "Caderno de opiniões" para circular pela escola e depois compor a hemeroteca de editoriais.