

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Maria Aparecida dos Santos**

**A coesão e a coerência na reescrita de textos elaborados por alunos da  
Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO**

**2017**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Maria Aparecida dos Santos**

**A coesão e a coerência na reescrita de textos elaborados por alunos da  
Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como  
exigência parcial para obtenção do título de MESTRE  
em LÍNGUA PORTUGUESA, sob a orientação da  
Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

**SÃO PAULO**

**2017**

*Santos, Maria Aparecida dos, 1976-*

*A coesão e a coerência na reescrita de textos elaborados por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) /Maria Aparecida dos Santos – São Paulo, SP: s.n., 2016*

*147 f.:il.; 30cm*

*Orientadora: Lílian Maria Ghiuro Passarelli*

*Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. São Paulo, SP:2016*

*Área de concentração: Leitura e Escrita*

*1.Caracterização da EJA. 2.Coesão e Coerência. 3. Reescrita de alunos da EJA. I Passarelli, Lílian Maria Ghiuro. II Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Curso Mestrado em Língua Portuguesa. III. A coesão e a coerência na reescrita de textos elaborados por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*

**Banca Examinadora**

---

---

---

*Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.*

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Local e data:** \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais:

Luiz Carlos dos Santos e Lurdes Francisca dos Santos, os maiores professores que tive.

Ao meu filho:

André Luiz dos Santos Monteiro, por me ensinar o valor da simplicidade.

Ao meu esposo:

Wilson Monteiro, por ter me acolhido em seu coração.

À minha irmã:

Fernanda dos Santos, pelo companheirismo.

Aos meus alunos:

De ontem, de hoje e de sempre, por me incentivarem indiretamente a buscar meios de melhor atendê-los.

À minha eterna professora:

Jeni Silva Turazza (*in memoriam*), pelos ensinamentos, pela humildade e por acreditar em mim.

A todos os meus professores que contribuíram para o meu aprendizado em cada etapa da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu Guia, e por me acolher em minhas necessidades físicas e espirituais.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, pela atenção, pela paciência e pelo profissionalismo com que me orientou durante o desenvolvimento desta dissertação.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Luiz Antônio Ferreira e Sandro Luis da Silva, pelas valiosas contribuições e pelo direcionamento final desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Língua Portuguesa, que foram importantes para o meu aprendizado durante o curso.

Aos meus alunos, que a cada dia me ensinam a repensar minha prática pedagógica.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a ir em busca de meus sonhos.

Ao meu esposo e ao meu filho, que sempre trouxeram alegrias à minha vida, dando-me forças para sempre prosseguir.

À minha irmã, pela força e pelo incentivo nas horas difíceis.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral averiguar como os alunos da educação de jovens e adultos utilizam os elementos coesivos na reescrita de textos. Com base nesse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) verificar em que medida os elementos coesivos contribuem para a coerência nos textos reescritos e 2) propor atividades de reescrita para a análise dos expedientes de coesão referencial e sequencial que contribuem para a coerência textual. A pesquisa foi aplicada a 43 alunos do Ensino Fundamental II, que compreende as etapas complementares (antigas 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries) e as etapas finais (antigas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), de uma escola municipal da zona sul da cidade de São Paulo. Para procedermos à pesquisa, selecionamos o conto *Adivinha, adivinhão*, de Luís da Câmara Cascudo, como texto motivador da reescrita para verificação de como ocorrem a coesão referencial e sequencial, de modo a distinguir as estratégias linguísticas usadas para formar as relações lógico-semânticas pretendidas que contribuem para a coerência dos textos produzidos pelos estudantes. Entregamos cópias do texto e solicitamos que os alunos as lessem e relessem quantas vezes fossem necessárias à compreensão para, então, procederem à reescrita da história da forma mais próxima do texto original. Após essa atividade, iniciamos a análise. Temos como fundamentação teórica Halliday e Hassan (1976), Beaugrande (1997), Beaugrande e Dressler (1981), Koch (2010), Antunes (2005) e Koch e Travaglia (2004). Os resultados obtidos por meio da análise dos textos reescritos indicam que as estratégias referenciais e sequenciais utilizadas pelos alunos são restritas e repetitivas, mas não comprometem a coerência semântica e pragmática, tão necessárias à interpretabilidade do texto.

**Palavras-chave:** coerência; coesão referencial; coesão sequencial; reescrita.

## ABSTRACT

This dissertation aims to find out how young and adult education students use cohesive elements in rewriting. Based on this general objective, we established as specific objectives: 1) to verify the extent to which the cohesive elements contribute to the coherence in the rewritten texts and 2) to propose rewriting activities for the analysis of the referential and sequential cohesion records that contributed to the textual coherence. The research was applied to 43 students of elementary school, which comprises the complementary stages (in the past, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades) and the final stages (in the past, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades) of a municipal school in the south zone of São Paulo city. In order to develop the research, we selected the short story *Adivinha, adivinhão*, by Luís da Câmara Cascudo, as motivational text to rewriting to verify how referential and sequential cohesion occur, and to distinguish the linguistic strategies used to form the desired logical-semantic relationships, which contribute to the coherence of the texts produced by the students. We provided copies of the text and asked the students to read them and re-read as many times as needed for comprehension and then rewrite the story as closely as the original text. After this activity, we began the analysis. Our theoretical foundations are based on Beaugrande's (1997) text concept and on the concepts of cohesion and coherence defined by Koch (2010), Halliday & Hassan (1976), Antunes (2005), Beaugrande & Dressler (1981) and Koch & Travaglia (2004). The results obtained in the analysis of the rewritten texts indicate that the referential and sequential strategies used by the students are restricted and repetitive, but do not compromise the semantic and pragmatic coherence, so necessary to the interpretability of the text.

**Keywords:** coherence; referential cohesion; sequential cohesion; rewriting.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....   | 12 |
| CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....  | 15 |
| 1.1. Breve percurso histórico da educação de jovens e adultos.....   | 15 |
| 1.2 Algumas características da educação de jovens e adultos no Brasil.....   | 19 |
| 1.3 A educação de jovens e adultos na atualidade.....  | 21 |
| 1.4 Dados socioeconômicos e culturais.....   | 23 |
| 1.5 Síntese dos resultados obtidos.....  | 43 |
| CAPÍTULO 2 TEXTO, COESÃO E COERÊNCIA.....  | 45 |
| 2.1 Concepções de texto.....   | 45 |
| 2.2 Estratégias coesivas .....   | 48 |
| 2.3 A coesão referencial.....  | 51 |
| 2.3.1 Formas gramaticais.....  | 52 |
| 2.3.2 Formas remissivas gramaticais presas.....  | 53 |
| 2.3.3 Formas remissivas gramaticais livres .....   | 53 |
| 2.3.4 Formas remissivas lexicais .....   | 54 |
| 2.4 A coesão sequencial .....  | 55 |
| 2.4.1 Sequenciação parafrástica.....   | 56 |
| 2.4.2 Sequenciação frástica.....   | 58 |
| 2.4.2.1 Manutenção temática .....  | 58 |
| 2.4.2.2 Progressão temática.....   | 58 |
| 2.4.2.3 Encadeamento.....  | 59 |
| 2.5 Coesão e coerência.....  | 61 |
| CAPÍTULO III – A COESÃO E A COERÊNCIA NA REESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....                        | 66 |
| 3.1 Aplicação da pesquisa .....  | 66 |
| 3.2 Procedimentos de análise .....   | 68 |
| 3.3 Análise da coesão referencial nos textos .....   | 68 |
| 3.3.1 Identificação do modo pelo qual os alunos introduziram o referente “adivinhão” no texto reescrito.....             | 68 |
| 3.3.2 Identificação do modo pelo qual os alunos retomaram o referente “adivinhão”.....                                   | 70 |
| 3.4 Análise da coesão sequencial nos textos .....  | 79 |
| 3.4.1 Identificação do modo pelo qual os alunos fizeram uso das relações lógico-semânticas ou da coesão sequencial ..... | 79 |
| 3.5 Sistematização dos resultados .....  | 90 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.6 Sugestão de atividades.....                          | 93  |
| 3.6.1 Coerência referencial.....                         | 93  |
| 3.6.2 Coesão sequencial.....                             | 99  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                | 105 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                         | 108 |
| ANEXO I - Questionário socioeconômico e cultural .....   | 110 |
| ANEXO II – Reescritas com suas devidas transcrições..... | 117 |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem por título *A coesão e a coerência na reescrita de textos elaborados por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*.

O desejo de desenvolver este estudo originou-se de nossas inquietações pedagógicas sobre a importância do ensino de estratégias coesivas para produção escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), um público que se difere daquele do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os alunos da EJA têm ritmo de aprendizagem peculiar e se caracterizam, principalmente, pela heterogeneidade etária, social e cultural, o que demanda do professor uma maneira particular de abordar o conteúdo, de modo que os textos e as atividades ganhem significado e ativem seus conhecimentos prévios, levando-os a criar um genuíno interesse pela leitura e pela escrita.

Com relação ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, espera-se que esse desenvolva a competência comunicativa de seus alunos por meio da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística nas diferentes situações de comunicação, sejam elas formais e/ou informais.

Entendemos que o desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textual-discursivas, entre as quais emerge como fundamental a utilização bem-sucedida dos processos referenciais (CAVALCANTE, 2014). Já os processos sequenciais são responsáveis pelas relações semânticas e/ou pragmáticas estabelecidas entre os segmentos do texto à medida que o fazem progredir (KOCH, 2010).

Além dessa orientação teórica, adotamos os conceitos de coesão e coerência propostos por Koch (2010), Halliday e Hassan (1976) e Antunes (2005) assumindo que a coesão e a coerência estão interligadas na e para a constituição do texto. Notamos que as estratégias coesivas, sejam elas referenciais ou sequenciais, contribuem para a coerência, embora não sejam decisivas para sua ocorrência, visto que a coesão se manifesta no nível microtextual, em que as palavras se ligam entre si em uma sequência, e a coerência manifesta-se, em grande parte, no nível

macrotextual, como resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários, e não como mero traço dos textos (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Considerando que o trabalho do professor de Língua Portuguesa implica aprimorar a competência escritora dos estudantes, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: averiguar como os alunos da EJA utilizam os elementos coesivos na reescrita de textos. Como objetivos específicos temos: 1) verificar em que medida os elementos coesivos contribuem para a coerência nos textos reescritos e 2) propor atividades de reescrita para a análise dos expedientes de coesão referencial e sequencial que contribuem para a coerência textual.

A fim de atendermos aos objetivos elencados, inicialmente, aplicamos em sala de aula uma atividade com base no conto *Adivinha, adivinhão*, de Luís da Câmara Cascudo. Entregamos cópias do texto e solicitamos que os alunos o lessem e relessem quantas vezes fossem necessárias para que reescressem a história da forma mais próxima que pudessem do original. Após a reescrita, demos início à análise das estratégias linguísticas usadas pelos alunos para estabelecer as relações lógico-semânticas no texto. Ao longo da análise dos textos produzidos, focalizamos como os alunos inseriram e retomaram o referente “adivinhão”. Além disso, verificamos como se deu a coesão sequencial na progressão do texto com vistas à construção da coerência textual.

A pesquisa foi aplicada a 43 alunos do Ensino Fundamental II, que compreende as etapas complementares (antigas 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries) e as etapas finais (antigas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), de uma escola municipal da zona sul da cidade de São Paulo, na qual atuamos como professora modular (substituta).

Para conhecermos melhor os participantes de nossa pesquisa, aplicamos questionário socioeconômico e cultural<sup>1</sup> constituído por questões de múltipla escolha. Entendemos que os resultados obtidos por meio do questionário aplicado nos serviram de apoio para caracterizarmos o público-alvo de nossa pesquisa, de modo a situá-los econômica e culturalmente dentro do espaço social em que vivem.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além das Considerações Iniciais, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas. No primeiro capítulo,

---

<sup>1</sup> O questionário aplicado está no Anexo 1.

apresentamos aspectos da constituição histórica da EJA e os dados obtidos por meio da aplicação do questionário. Acreditamos ser importante conhecer os elementos históricos que ajudaram a constituir a trajetória do cenário atual no qual a EJA está inserida. Já a aplicação do questionário justifica-se pela necessidade de conhecer os sujeitos participantes de nossa pesquisa, que trazem consigo uma história singular que os situam no atual tempo e espaço.

No segundo capítulo, tratamos dos aspectos teóricos que sustentam a análise dos textos, apresentamos também conceitos de texto, de coesão e de coerência, que nos levaram a refletir sobre o ensino de língua portuguesa na EJA.

No terceiro capítulo, examinamos elementos de coesão referencial e sequencial presentes nos textos reescritos e observamos em que medida eles auxiliam na construção da coerência textual.

## CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, inicialmente, focalizamos alguns elementos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil, a fim de entendermos o contexto em que está inserida essa modalidade de ensino, bem como de ampliarmos nossa visão sobre as perspectivas que permeiam o ensino e a aprendizagem voltados a jovens e adultos.

Apresentamos também dados socioeconômicos e culturais coletados por meio de questionários aplicados aos alunos. Os dados obtidos nos ajudam na caracterização do público-alvo de nossa pesquisa, de modo a situá-los econômica e culturalmente no espaço social em que vivem, além de nos auxiliar na escolha de um texto de memória, conforme será explicado posteriormente.

### 1.1. Breve percurso histórico da educação de jovens e adultos

A história da educação de jovens e adultos (EJA) é marcada por “percalços” e “descontinuidades de políticas públicas” que sempre atenderam aos interesses econômicos em detrimento da qualidade de um ensino voltado para as reais necessidades de seu público-alvo (TAMAROZZI; COSTA, 2009, p. 12). Observamos, que a EJA se situa em um cenário de pouca eficiência, a despeito das sucessivas ações educativas desenvolvidas pelas instâncias governamentais desde a vinda dos jesuítas para o Brasil.

A história da educação no Brasil está relacionada com a atuação da Companhia de Jesus no país. No que se refere ao aspecto educacional, a presença dos portugueses em terras brasileiras foi um choque para os aqui viviam. Os nativos orientavam suas práticas educacionais pela colaboração, pela liberdade e pelo lúdico, algo bem diverso do observado nas práticas de educação europeias, baseadas na opressão e no individualismo.

Os primeiros registros que temos da educação direcionada a adultos no Brasil datam de 1549, ocorridos durante o processo de colonização, após a chegada dos jesuítas, cujo líder era o padre Manoel da Nóbrega. Acreditava-se que os índios eram governados por demônios em razão de seus costumes, como por exemplo, o modo

como se vestiam e a realização de rituais antropofágicos, o que, segundo os colonizadores, denunciava a ausência de Deus. Da perspectiva dos conquistadores, os índios tinham de ser convertidos à fé católica, ação que encontrou resistência por parte dos locais que já tinham crenças religiosas, modo de vida e cultura próprios.

O objetivo principal da catequização era difundir o evangelho, porém os padres educadores ensinavam também normas de comportamento e moral com intenção de submeter e dominar os povos nativos que aqui estavam. Dessa forma, os jesuítas se voltaram para a catequização e instrução de jovens e adultos, tanto nativos quanto colonizadores, diferenciados apenas em relação aos objetivos para cada grupo. Ao longo de 200 anos, os jesuítas permaneceram como os únicos educadores em território brasileiro.

Em 1759, de acordo com Piletti (1996, p. 68), Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, expulsou os jesuítas das colônias. Com vistas a aproximar a economia de Portugal à de países do norte da Europa, o Marquês iniciou reformas administrativas, econômicas e sociais, entre as quais estava a expulsão dos jesuítas. Pombal e os jesuítas não compartilhavam dos mesmos objetivos: ao passo que Pombal desejava reestruturar Portugal, que sofria com a decadência econômica, os jesuítas estavam preocupados com a catequese e com o noviciado, ou seja, esses queriam praticar a fé e servir aos interesses religiosos; aquele queria organizar a educação de modo que servisse aos interesses do Estado.

Com a decisão de Pombal de eliminar o modelo de ensino dos jesuítas, a educação brasileira sofreu forte impacto. Os professores, quase sempre nomeados por bispos, eram mal remunerados e ministriavam aulas de forma improvisada; as disciplinas não tinham relação umas com as outras, o que prejudicava bastante o ensino. Esses e outros fatores contribuíram para tornar a educação um sistema estagnado.

Apenas com a chegada da corte portuguesa, em 1808, é que a educação lentamente tomou impulso. Foram criadas instituições de ensino, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a imprensa régia, que transformaram o país. As mudanças, no entanto, ocorreram para satisfazer as necessidades da coroa no tocante a mão de obra e não tinham como objetivo incrementar o desenvolvimento intelectual da população. A educação, que passou a ser pública, segundo Seco (2016), visava aos interesses

imediatistas do Estado. Este, para garantir o *status absolutista*, manteve-se forte e centralizado.

D. João voltou a Portugal em 1821 e, no ano seguinte, D. Pedro I proclamou a independência do Brasil. Em 1824, foi outorgada a primeira Constituição. O primeiro artigo desse documento garantia educação básica gratuita a toda população, mas isso não ocorria na prática, os mais pobres não tinham acesso à escola. Até o final do período imperial, em 1888, não houve mudanças significativas no sistema educacional brasileiro.

No quadro a seguir, sistematizamos as informações relacionadas à educação no Brasil nos períodos colonial e imperial.

Quadro 1 – Principais características do sistema educacional brasileiro na colônia e no império

|                                   | Colônia (1500-1882)  | Império (1882-1889)   |
|-----------------------------------|--|---|
| <b>Responsáveis pela educação</b> | Jesuítas   | Estado  |
| <b>Público-alvo</b>               | Brancos e indígenas  | Classes mais abastadas/elite  |
| <b>Objetivos</b>                  | Catequizar e educar de acordo com as normas dos colonizadores portugueses, que necessitavam de mão de obra para lavoura e atividades extrativistas | Atender a aristocracia portuguesa<br>Europeizar a população local                               |
| <b>Contribuição</b>               | Criação de colégios com educação clássica, humanística e acadêmica   | Reforma educacional<br>Criação de aulas régias ou avulsas de latim, grego, filosofia e retórica |

Fonte: elaborado pela autora.

Entre 1889 e 1929, Primeira República, algumas reformas ocorreram no ensino, por exemplo, a Reforma Benjamin Constant, orientada pela liberdade e laicidade do ensino e gratuidade do ensino primário, pontos já contemplados na Constituição.

Reformas posteriores, de âmbito nacional e estadual, foram, aos poucos, transformando o cenário educacional no país.

Em 1930, na Segunda República, início do governo de Getulio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A demanda por mão de obra especializada, decorrente da produção industrial crescente, exigia mais investimentos no setor da educação. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação, que previa a oferta de ensino primário integral obrigatório e gratuito a adultos. Essa foi a primeira ação efetiva na história da educação brasileira que dava tratamento específico para a educação de jovens e adultos.

A Constituição de 1937 tinha orientação político-educacional voltada para o capitalismo. Dessa forma, dava destaque ao ensino profissional e assinalava a distinção entre trabalho intelectual (dirigido aos cidadãos mais abastados) e manual (dirigido à população menos favorecida). Em 1942, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (Senai), o ensino profissionalizante foi impulsionado. O objetivo era favorecer o ensino profissionalizante para capacitar jovens e adultos para o trabalho nas indústrias.

Na década de 1940, o governo lançou a primeira campanha de educação de adultos que tinha como objetivo alfabetizar os analfabetos em até três meses. Ao término dessa primeira campanha, Paulo Freire ficou encarregado de desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que findou com o golpe militar.

A partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a educação de adultos tornou-se oficial. Novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em período regular.

Posteriormente, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), controlado pelo governo, que perdurou até 1985, quando deu lugar à Fundação Educar que apoiava, técnica e financeiramente, as iniciativas de alfabetização existentes.

Em 1990, o presidente Collor determinou o fim da Fundação e não houve outro projeto para substituí-la. Dessa época em diante, tivemos uma ausência crescente do

governo federal em projetos de alfabetização. Assim, os municípios assumiram a educação de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, houve várias iniciativas por parte de universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais no tocante à educação.

## 1.2 Algumas características da educação de jovens e adultos no Brasil

Para termos um panorama mais abrangente acerca das ações e objetivos das mudanças no sistema educacional no Brasil em relação ao ensino destinado a jovens e adultos, elaboramos o quadro que segue.

Quadro 2 - Momentos da educação de jovens e adultos

|  | Responsáveis | Público-alvo                                  | Objetivos  | Contribuições   |
|--|--------------|---|--|---|
| <b>República Velha (1889-1930)</b>     | Estado       | Camadas populares                             | Erradicar o analfabetismo                          | Decreto nº 16782/A (criação de escolas noturnas de ensino primário)   |
| <b>Era Vargas (1930-1945)</b>          | Estado       | Camadas populares                             | Erradicar o analfabetismo                          | PNE (gratuidade do ensino integral estendida aos adultos)<br>Decreto nº 19.513 (A educação de adultos torna-se oficial)   |
| <b>República Populista (1945-1964)</b> | Estado       | Camadas populares                             | Erradicar o analfabetismo                          | Lei nº 4.024/61 (Educação como direito de todos)  |
| <b>Ditadura Militar (1964-1985)</b>    | Estado       | Camadas populares                             | Assinar o nome para votar;<br>Preparar mão de obra | Decreto-lei nº 57.895/66 (utilização dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio para maiores de 10 anos); LDB nº 5692/71 (legalização do ensino supletivo) |
| <b>Nova República (1985-hoje)</b>      | Estado       | Todos que não tiveram acesso na idade própria | Universalizar o ensino de qualidade                | EJA como modalidade de ensino prevista na Constituição Federal;<br>LDB 9394/96 reconhece a EJA como modalidade de ensino;                                       |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA; Plano Nacional de Educação inclui a EJA; |
|--|--|--|--|--|

A necessidade de aumentar a base eleitoral favoreceu o aumento do número de escolas com cursos destinados a adultos, pois o voto era permitido apenas para homens alfabetizados.

Notamos que os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA foram respostas às necessidades do capital: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria, maior controle social, além da diminuição dos vergonhosos índices de analfabetismo (CURY, 2000). Motivações semelhantes ocorrem também nos tempos atuais, em que cada vez mais o mercado de trabalho exige mão de obra qualificada, o que provoca a volta aos bancos escolares, frequentemente com o intuito de se chegar ao primeiro emprego, de se manter no trabalho ou de ascender a outro posto.

A taxa de analfabetismo sempre foi um grande desafio para o Brasil. Hoje, cerca de cinco séculos após a chegada dos jesuítas, deparamo-nos com um outro tipo de analfabetismo, o funcional. A United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) define como “analfabeto funcional” a pessoa que sabe ler o próprio nome, decodifica letras e palavras, lê frases simples, mas é incapaz de utilizar a leitura e a escrita de forma proficiente. Segundo dados do Instituto Paulo Montenegro sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional, apenas 8% da população brasileira tem proficiência na leitura e escrita, ao passo que o restante, 92%, se encaixa em graus diferentes de alfabetismo funcional.

Nossa sociedade caracteriza-se como grafocêntrica, nesse quesito, a leitura juntamente com a escrita, são importantíssimos instrumentos de participação social. Não basta decodificar palavras, frases ou textos, precisamos acionar todos os recursos necessários que envolvem a comunicação por meio da leitura e da escrita, a fim de que possamos formar, de fato, leitores e escritores com as devidas proficiências. Esta pesquisa procura contemplar uma, entre as inúmeras possibilidades de se trabalhar com a escrita.

O controle social exercido pela educação que se mantém até hoje nas mãos do Estado contribui para manutenção do *status quo*. Infelizmente, ainda não dispomos de

políticas públicas consistentes no que tange à educação. À medida em que os diferentes partidos políticos assumem o poder, mudam-se as políticas educativas vigentes, abandonam-se projetos sem a devida avaliação de sua eficácia, o que nos impede de construirmos bases sólidas para a educação.

Assim como Vargas importou modelos de educação dos Estados Unidos, verificamos que hoje o cenário pouco ou nada mudou: utilizamos modelos e/ou teorias de educação importados de países que investem em estudos e pesquisas difundidos aos países pouco desenvolvidos, que os reproduzem fidedignamente. Não nos cabe aqui avaliar se esses estudos são válidos ou não, apenas retratamos um quadro que se mantém desde a colonização, talvez uma característica inerente de países colonizados.

A EJA no Brasil foi marcada por descontinuidades e por políticas públicas frágeis e aparentemente insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas, muitas vezes, resultaram de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (BRASIL, 1996a).

### **1.3 A educação de jovens e adultos na atualidade**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ([LDB] Lei nº 9.394/96) estabelece, no II, seção V, orientações para a Educação de Jovens e Adultos, e no Art. 37, define que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Em seu inciso 1º determina:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Verificamos que é importante o professor ter conhecimento de um público com características tão peculiares como é o da EJA, para que seja possível adequar conteúdos, metodologias, avaliações e objetivos que possam favorecer o

engajamento nas atividades propostas, de modo a ampliar a bagagem cultural que os alunos já possuem.

Os alunos da EJA têm tempos e ritmos de aprendizagem diferentes daqueles que observamos no caso de crianças, por essa razão, são necessários modelos de educação específicos. Entendemos que, em decorrência da vivência que já possuem, esses alunos têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores que lhes são peculiares.

Esclarecemos que no tocante à EJA, a idade mínima de acesso ao Ensino Fundamental é de 15 anos e ao Ensino Médio é de 18 anos. Como a LDB estabelece a idade mínima, e não a máxima, o público pode variar na extensão etária, o que demanda, no que se refere ao professor de Língua Portuguesa, um trabalho minucioso com textos que sejam significativos para os alunos e constituam um ponto de partida para apropriação de gêneros textuais que poderão facilitar o trabalho com a leitura e com a escrita.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a EJA possui três funções de ensino: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora, a saber (BRASIL,1996b):

- a) função reparadora: reparar um direito negado – o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano – de modo a contribuir para a conquista da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho por meio da aquisição das competências exigidas para isso;
- b) função equalizadora: restabelecer a trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflituoso da sociedade; criar oportunidades diferentes para eliminar as desigualdades, equalizar o acesso aos bens sociais e ao exercício da cidadania;
- c) função qualificadora: criar “um modelo pedagógico próprio”, que assegure, na prática pedagógica, a inclusão de estratégias de valorização da experiência de vida, para garantir uma aprendizagem significativa e/ou de qualidade.

Para que seja possível viabilizar o cumprimento dessas três funções, faz-se necessário considerarmos que a EJA não é uma simples aceleração dos estudos, muito menos reposição, como a denominação *função reparadora* poderia nos induzir a pensar. Envolve considerar um público que possui características próprias, bem como diversidade de histórias e experiências de vida que lhe são peculiares. Nesse âmbito, é relevante conhecer as aspirações pelas quais os indivíduos retornam ao espaço escolar.

Assim, de modo a elaborarmos um panorama mais amplo que envolve os alunos de EJA participantes deste estudo, apresentamos os dados obtidos por meio de questionário. Acreditamos que as informações coletadas podem subsidiar o desenvolvimento de ações de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

#### **1.4 Dados socioeconômicos e culturais**

A nosso ver, conhecer os sujeitos com os quais trabalhamos é condição indispensável para uma boa prática pedagógica. Averiguar conhecimentos prévios por meio de conversas informais, avaliações diagnósticas, atividades escritas e até de levantamentos de informações socioeconômicas e culturais são ações que podem auxiliar no planejamento de conteúdos a serem trabalhados no cotidiano escolar.

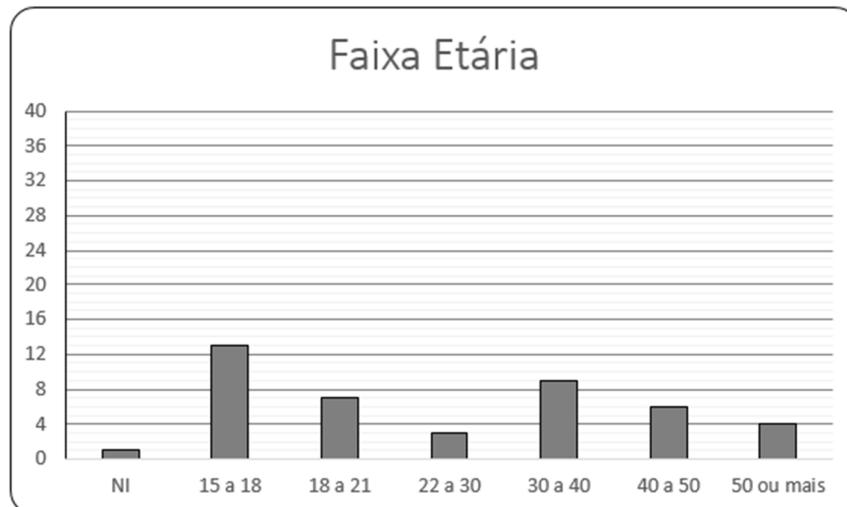
Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da zona sul de São Paulo, na qual atuamos como professora substituta, denominada “professora modular”. Essa pesquisa surgiu da necessidade de diagnosticarmos o que os alunos já sabiam sobre leitura e escrita, de modo que pudéssemos ter um ponto de partida para abordagem de conteúdos e elaboração de atividades.

A fim de conhecermos melhor o público de nossa pesquisa, aplicamos 43 questionários socioeconômicos e culturais com 29 questões para 43 alunos das etapas complementares (antigas 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries) às etapas finais (antigas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), ambas correspondentes ao Ensino Fundamental.

Para facilitar nossa exposição e apreciação dos resultados, agrupamos questões que nos permitiram relacionar informações relevantes. Apresentamos os dados obtidos com rápidas observações acerca das informações coletadas. Iniciamos pela

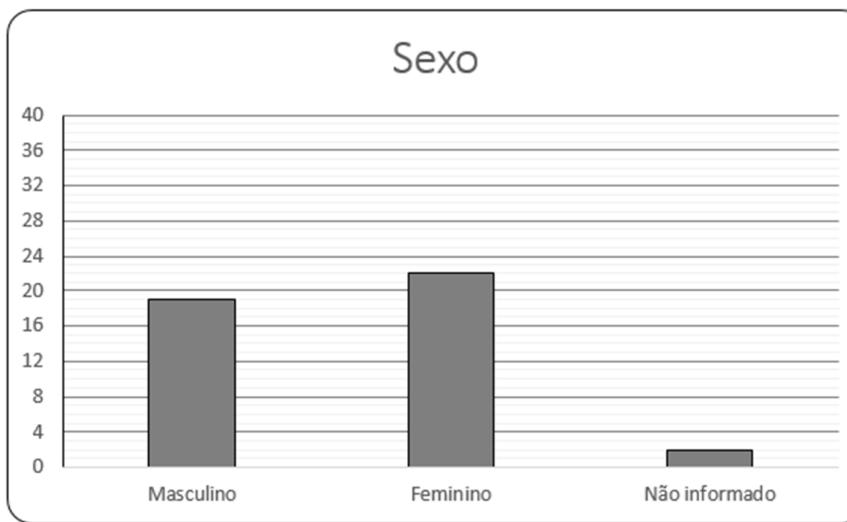
representação de dados relacionados a idade e sexo dos participantes da pesquisa (gráficos 1 e 2).

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos da EJA pesquisados



\*NI (Não informado)

Gráfico 2 – Sexo dos alunos da EJA pesquisados

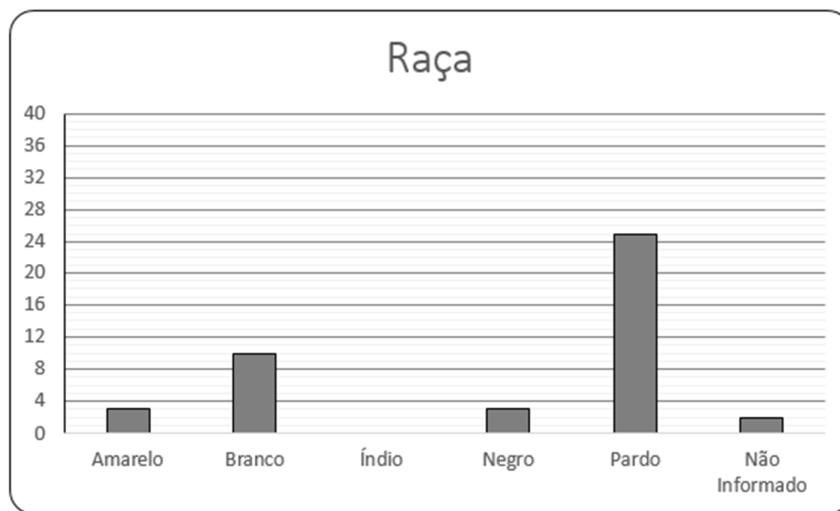


Pelos dados apresentados nos gráficos anteriores, verificamos a heterogeneidade relacionada a idade e sexo. Com idades que variam de 15 anos a mais de 50 anos, o ensino e aprendizagem na EJA atrela-se ao cuidado em relação ao preparo das aulas, à seleção de materiais adequados aos ritmos da turma, bem como à construção de um ambiente que atenda às necessidades de todos. Acreditamos que lidar especificamente com a heterogeneidade etária e, consequentemente, com ritmos de

aprendizagem, expectativas e motivações diversas em uma mesma sala de aula seja um grande desafio para o professor.

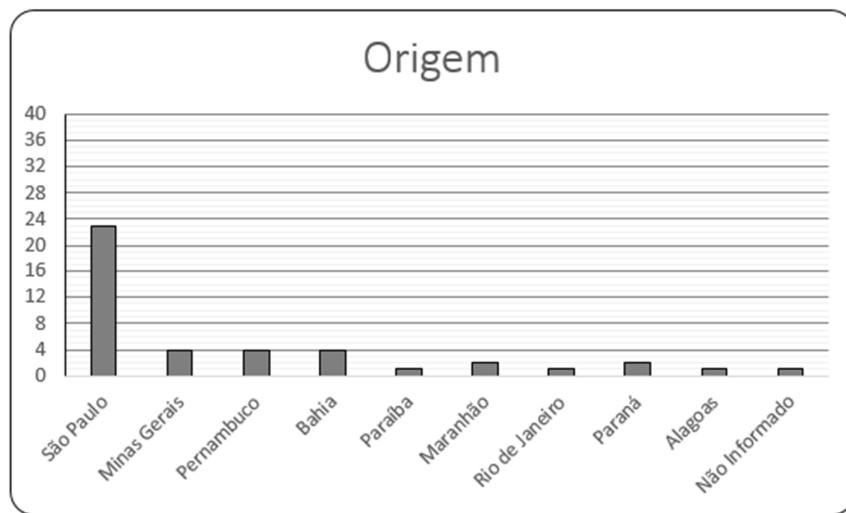
No que diz respeito a raça, a maioria dos alunos se considera parda; o restante se divide entre brancos, amarelos, negros e não informados (Gráfico 3). Os números nos fazem refletir sobre a heterogeneidade racial que também se reflete na língua, nos costumes, no aspecto social, o que caracteriza a individualidade dentro do coletivo e o coletivo dentro da individualidade.

Gráfico 3 – Raça dos alunos da EJA pesquisados



No que se refere à origem dos alunos pesquisados, apuramos que pouco mais da metade dos deles é de São Paulo, ao passo que o restante vem de outros estados (Gráfico 4). Constitui-se, assim, um universo cultural heterogêneo em que temos falares e costumes distintos, o que amplia as possibilidades de trocas de experiências, inclusive linguísticas.

Gráfico 4 – Origem dos alunos da EJA pesquisados



Ao analisar os gráficos a seguir (gráficos 5, 6 e 7), verificamos que o número de alunos que se declarou casado destoa do número de alunos que moram com cônjuge e filhos, o que nos sugere uniões estáveis e pais solteiros. Em seguida, vêm os que moram com pais e parentes, que somados a “Amigos” e “Sozinho” (Gráfico 6), igualam-se ao índice observado em “Solteiro”, no Gráfico 5. Percebemos, ainda, uma quantidade considerável de alunos que moram com até quatro pessoas, o que, de certa forma, desconstrói a ideia de que na classe trabalhadora a maioria das famílias é numerosa.

Gráfico 5 – Estado civil dos alunos da EJA pesquisados

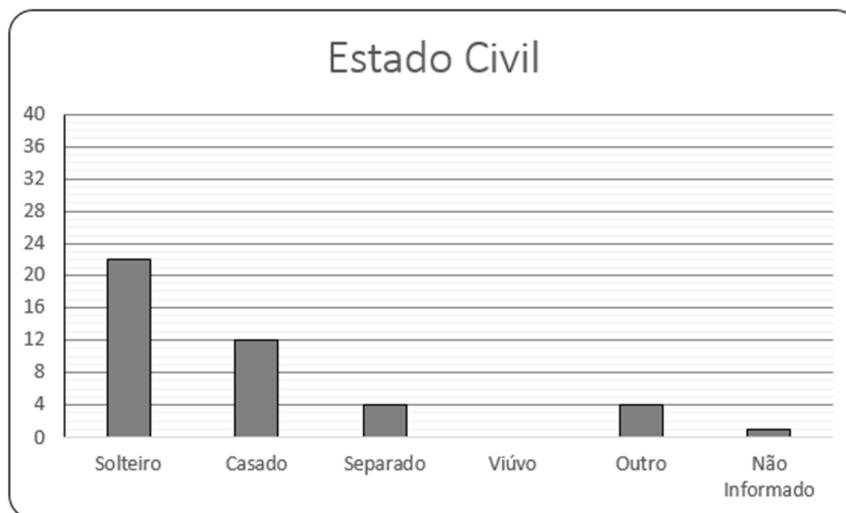


Gráfico 6 – Coabitacão dos alunos da EJA pesquisados

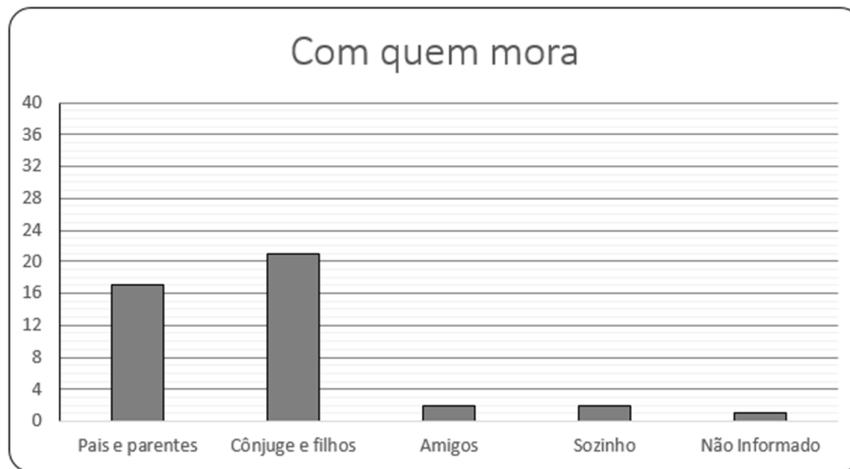
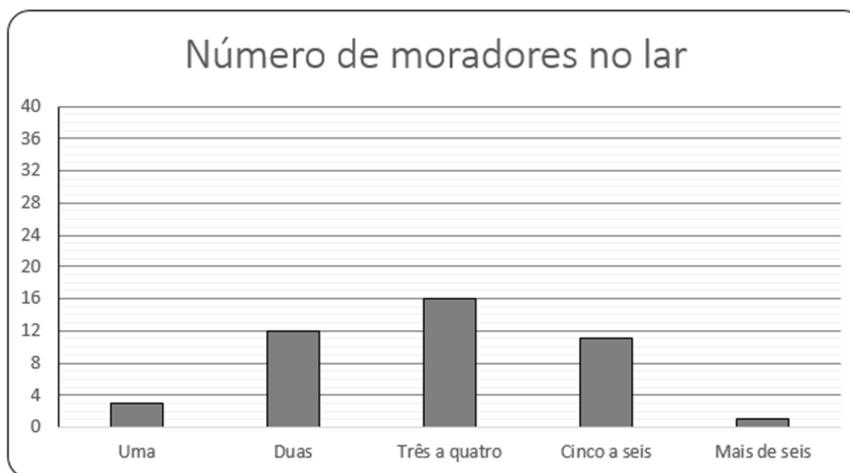


Gráfico 7 – Número de pessoas que vivem na mesma residência



Nos gráficos a seguir, observamos a participação do aluno na vida econômica do grupo familiar no qual está inserido (gráficos 8 a 11). A maior parte dos alunos tem renda de até dois salários-mínimos, e pouco mais da metade trabalha ou possui emprego/ocupação. Metade deles mora em casa própria, já quitada, o que não condiz com o estereótipo de pessoas sem escolaridade não possuem moradia própria. No entanto, o estereótipo de que pessoas com baixa renda frequentam a EJA permanece, de acordo com os dados que somam mais da metade que recebe até dois salários-mínimos.

Gráfico 8 – Participação na vida econômica do grupo familiar

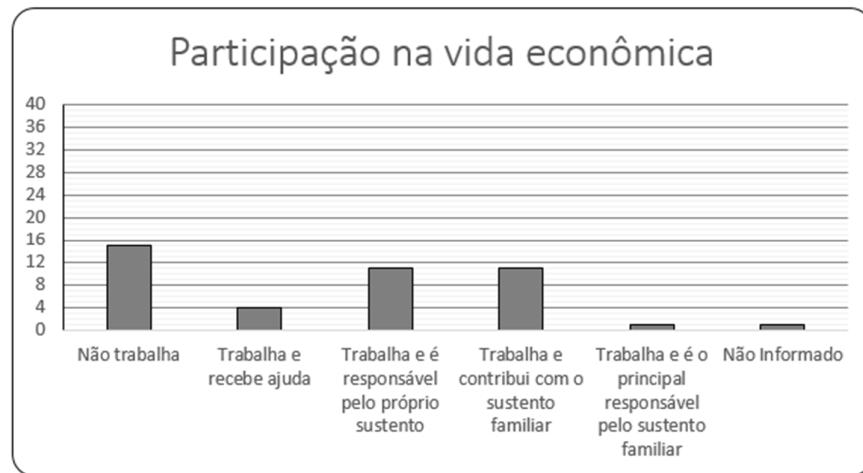


Gráfico 9 – Renda familiar dos alunos da EJA pesquisados

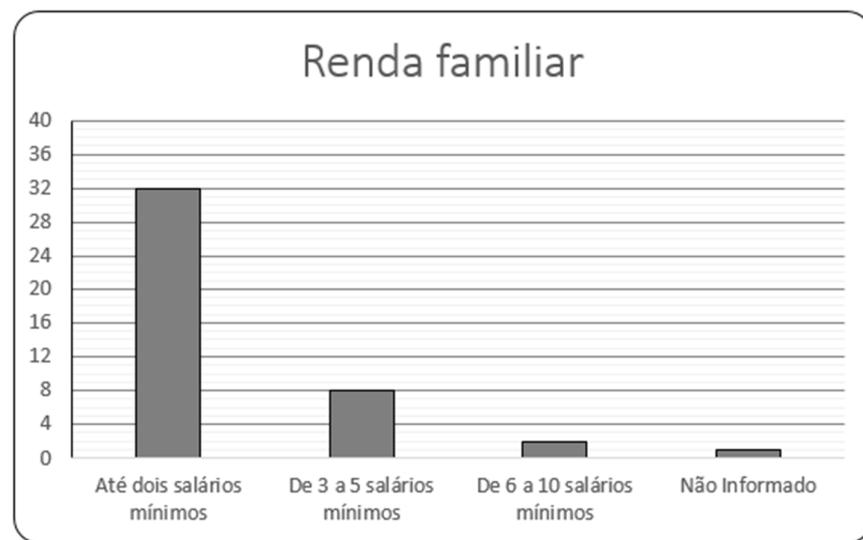


Gráfico 10 – Tipo de casa em que mora

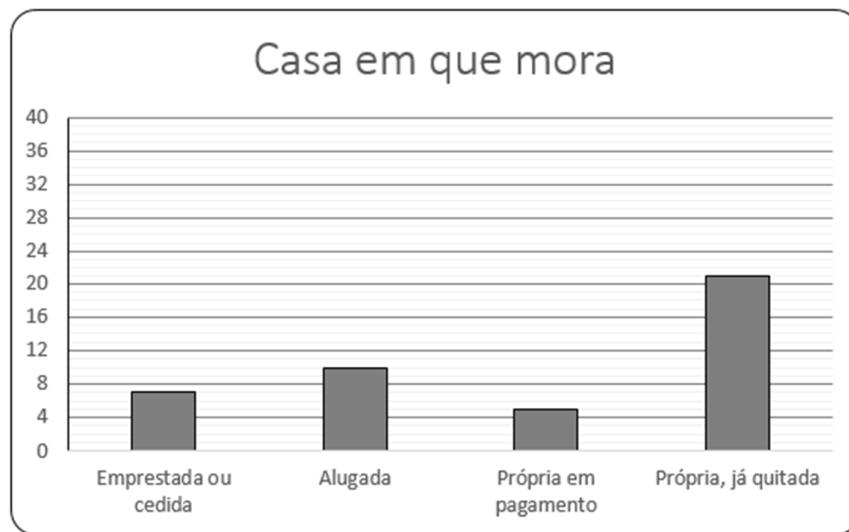
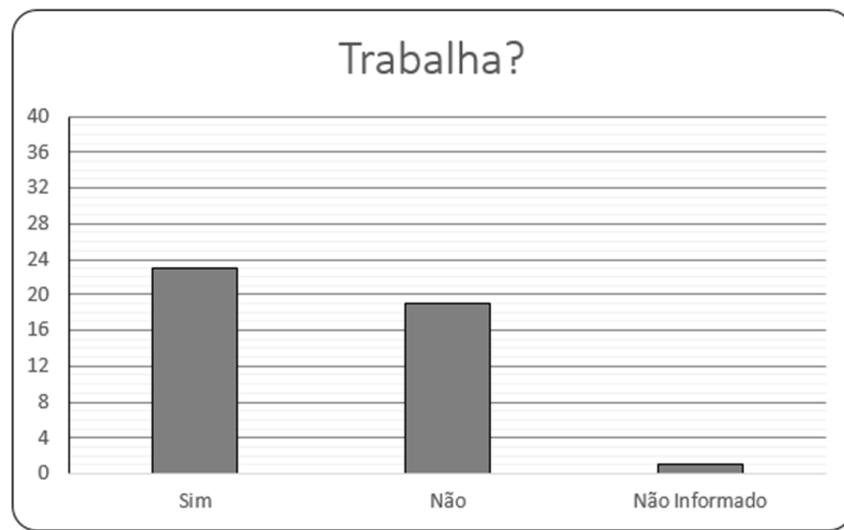
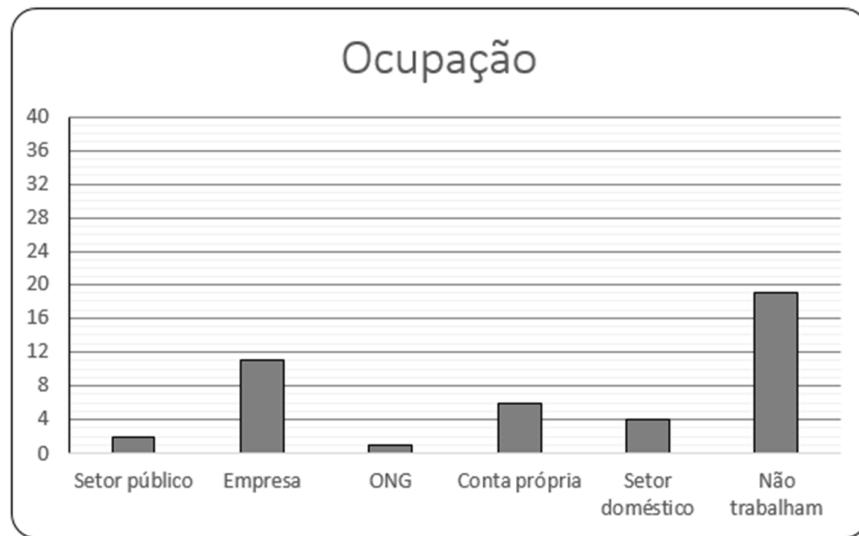


Gráfico 11 – Atuação no mercado de trabalho dos alunos da EJA pesquisados



Entre os que afirmaram trabalhar, foram elencadas como principais atividades ou ocupações laborativas as que constam no gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Ocupação dos alunos da EJA pesquisados



O gráfico acima justifica o retorno aos bancos escolares, de acordo o explicitado no Gráfico 21, apresentado mais adiante.

Gráfico 13 – Situação da carteira profissional dos alunos da EJA pesquisados

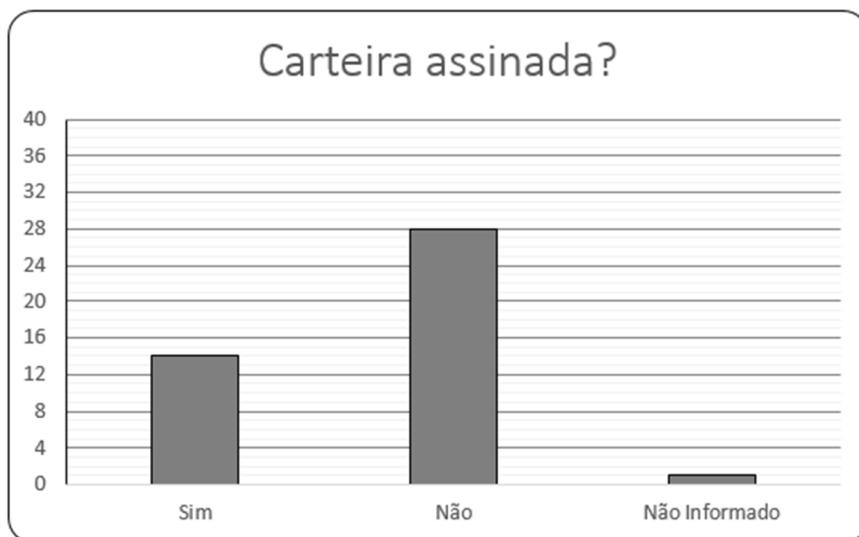
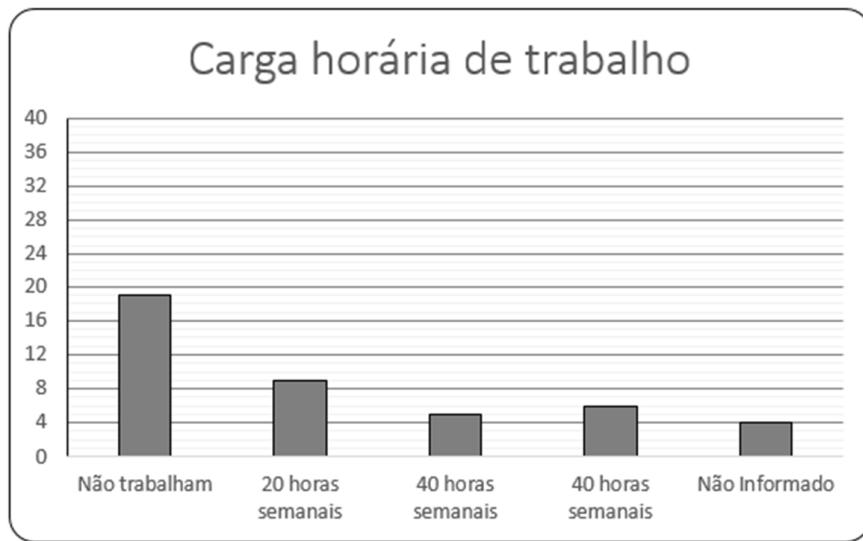
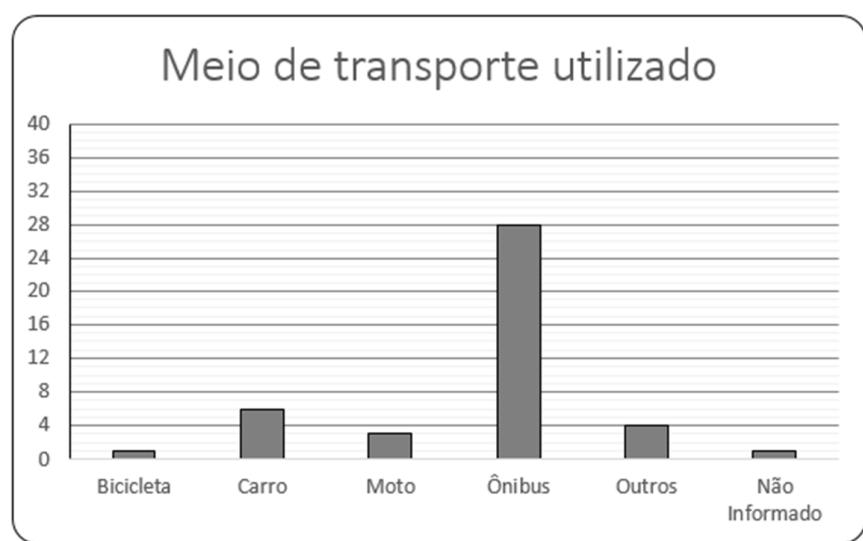


Gráfico 14 – Carga horária de trabalho dos alunos da EJA pesquisados



Como podemos observar por meio do gráfico a seguir (Gráfico 15), o principal meio de transporte utilizado é o ônibus; pouco mais de cinco pessoas utilizam carro próprio.

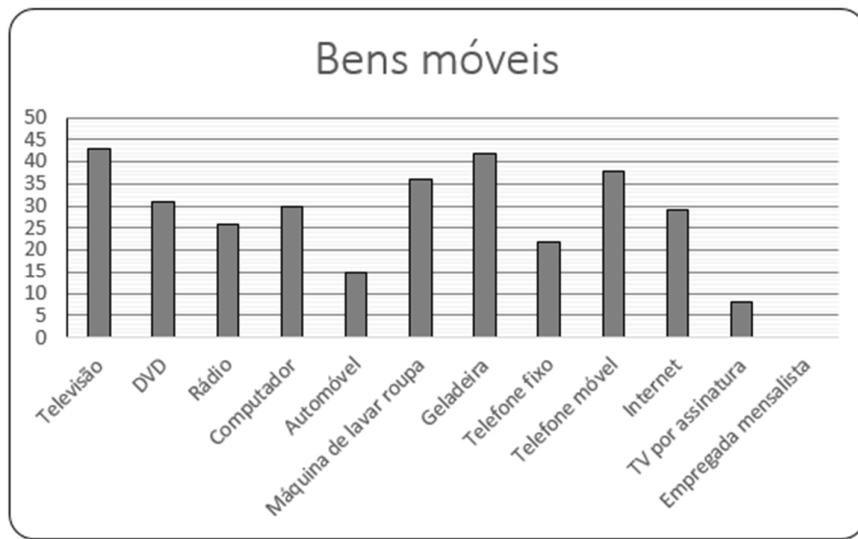
Gráfico 15 – Meio de transporte utilizado pelos alunos da EJA pesquisados



Já com relação aos bens móveis (Gráfico 16), observamos que todos os alunos possuem televisão e geladeira e que a maioria tem celular e telefone fixo; a máquina de lavar roupas é um dos itens mais adquiridos, talvez em razão da economia de tempo que o item proporciona. Rádios e DVDs ainda são itens utilizados por muitos alunos e a TV por assinatura possui poucos adeptos entre os alunos da EJA. Pouco

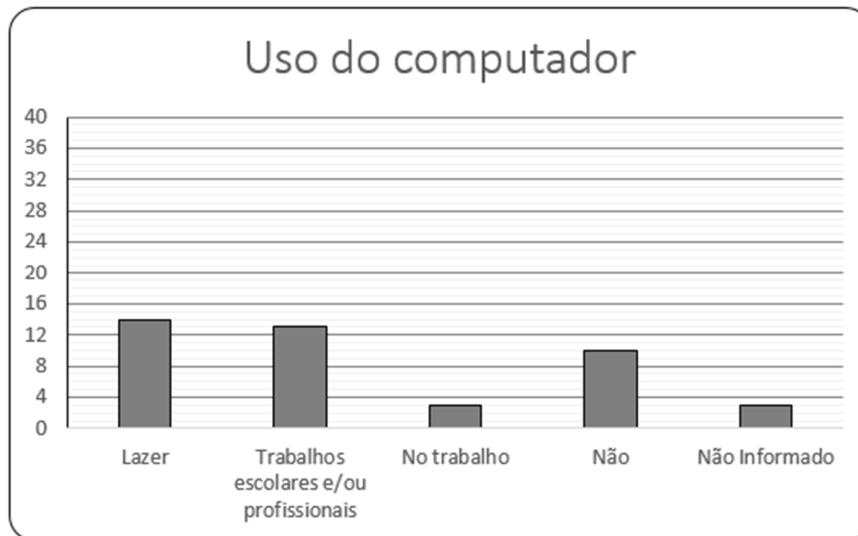
mais da metade possui computador com internet, o que pode facilitar pesquisas e estudos.

Gráfico 16 – Bens dos alunos da EJA pesquisados



Notamos, por meio dos dados coletados, que o computador é muito utilizado para a elaboração de trabalhos escolares (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Uso do computador por alunos da EJA pesquisados



O grau de escolaridade de mães e pais (gráficos 18 e 19) pode influenciar no rendimento escolar e na formação profissional dos filhos. Nosso questionário revelou que a escolaridade materna é um pouco maior que a paterna, assim como o número

de não informado (Gráfico 19). Segundo dados suplementares da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o rendimento dos filhos está ligado ao grau de escolaridade dos pais e mostra que 51,4% dos filhos tiveram ascensão socio-ocupacional em relação à mãe, ao passo que 47,4% tiveram ascensão em relação ao pai.

Gráfico 18 – Grau de escolaridade de mães de alunos da EJA pesquisados

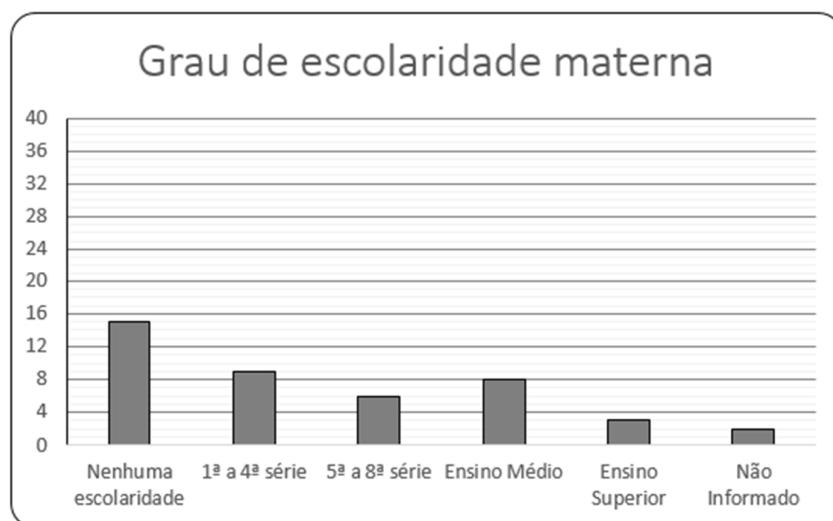
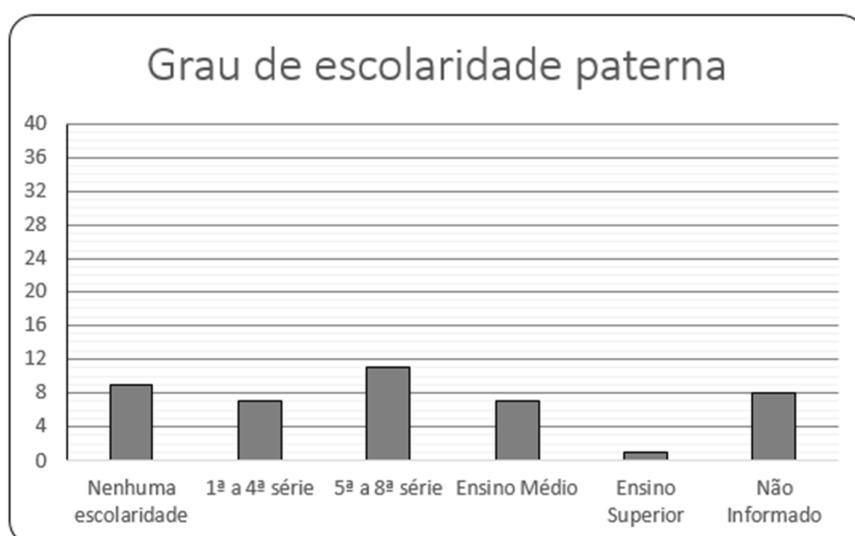
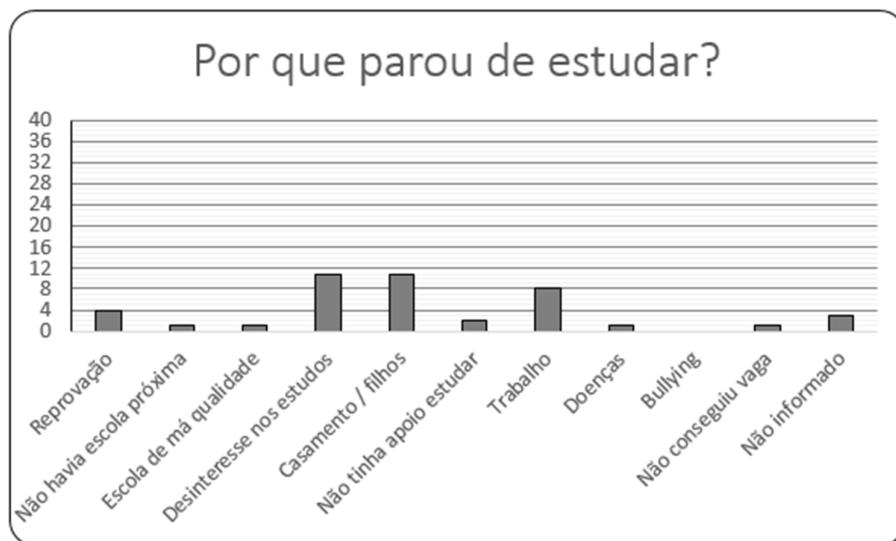


Gráfico 19 – Grau de escolaridade de pais de alunos da EJA pesquisados



Entre os principais motivos que levaram os alunos a desistir dos bancos escolares estão aversão aos estudos, casamento e filhos ou necessidade de ter de optar entre trabalho e escola (Gráfico 20). Inicialmente, acreditávamos que o principal motivo seria a reaprovação, o que não se confirmou com a pesquisa. Considerando os reais motivos que levam o público da EJA a desistir de estudar, é preciso pensar em estratégias de ensino que despertem o gosto pela leitura e escrita para que não haja um novo abandono escolar. Aprimorar a competência leitora e escritora implica ampliar a participação do aluno na sociedade e permitir-lhe fazer escolhas mais conscientes e críticas.

Gráfico 20 – Razões pelas quais parou os estudos



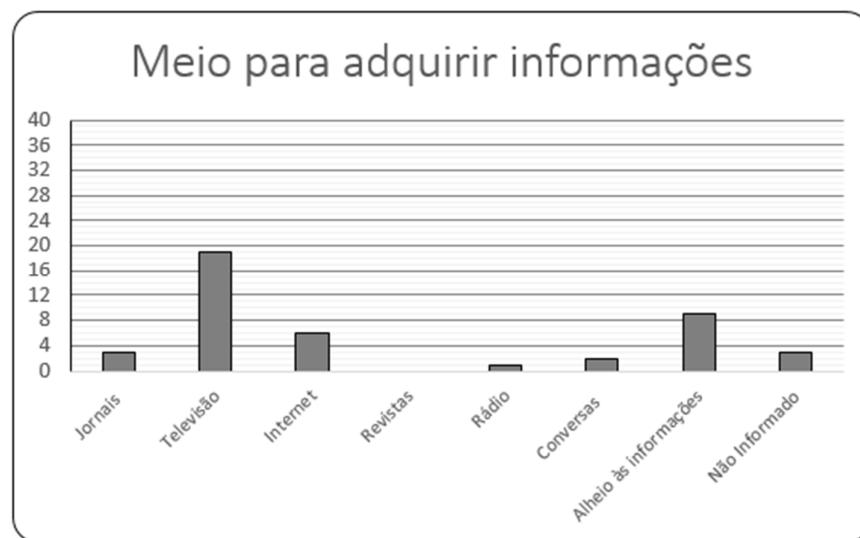
Com relação ao retorno à escola (Gráfico 21), os principais motivos apurados foram: obter o primeiro emprego, obter um emprego, cursar faculdade e ter oportunidades melhores. Percebemos que as principais motivações estão ligadas à melhoria das condições de vida.

Gráfico 21 – Razões pelas quais retornou aos estudos



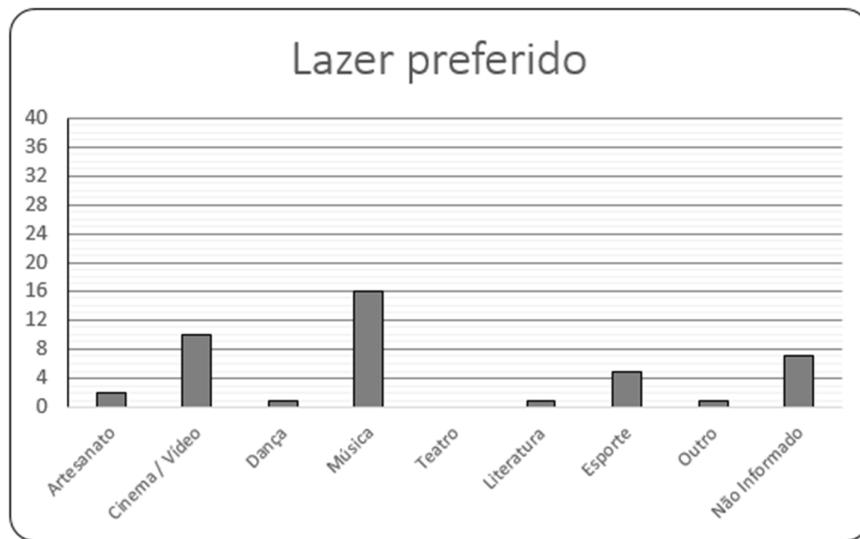
Em relação à aquisição de conhecimento, pensamos ser necessário fornecer aos alunos meios pelos quais consigam construir conhecimento de forma autônoma, por meio de estudos, pesquisas, reflexões, de forma que, mesmo saindo do espaço escolar, tenham condições de buscar sozinhos respostas às suas indagações. O meio mais utilizado para buscar informações é a televisão. Poucos são os que utilizam internet, rádio, conversas; um terço dos alunos não se mantêm informados. O Gráfico 22, a seguir, diz respeito a como os alunos adquirem informações.

Gráfico 22 – Meios pelos quais adquirem informações



Em relação a atividades de lazer, música e cinema/vídeo são os principais meios de diversão dos alunos pesquisados. Esses dados poderiam ser uma motivação para professores de Língua Portuguesa trabalharem com músicas e filmes, o que ampliaria a abordagem da língua para outras esferas, como teatro e literatura.

Gráfico 23 – Formas de lazer preferidas



Nos próximos quatro gráficos (gráficos 24 a 27), analisamos a relação estabelecida entre alunos e livros. Verificamos desde a quantidade de livros lidos ao ano até o uso da biblioteca da escola.

Gráfico 24 – Quantidade de livros lidos anualmente

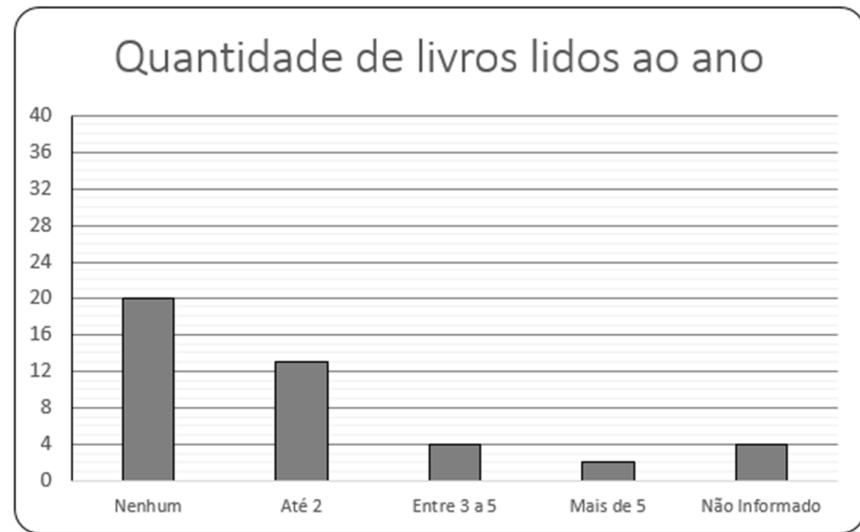


Gráfico 25 – Tipos de livros preferidos

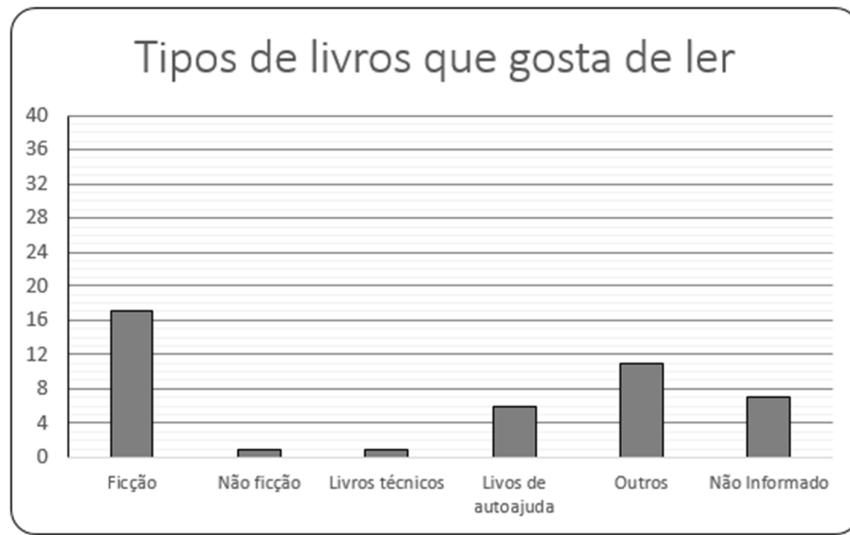


Gráfico 26 – Frequência de leitura de jornais

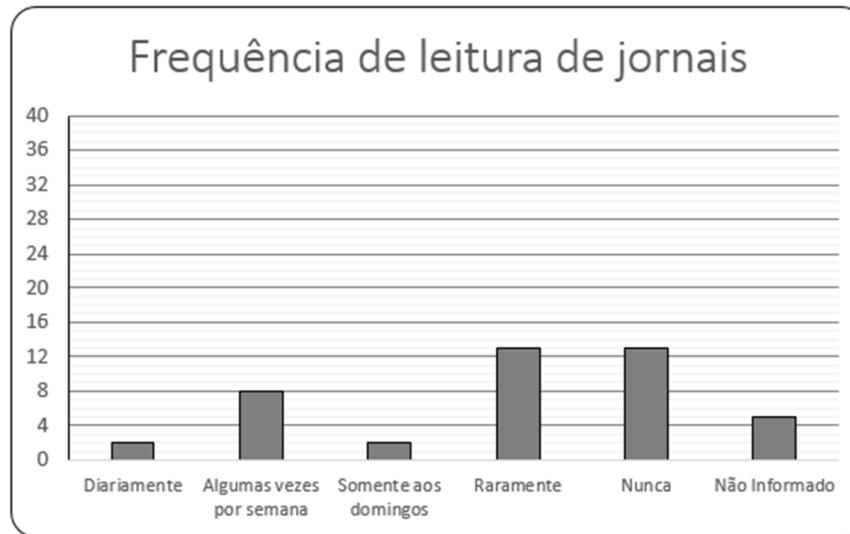
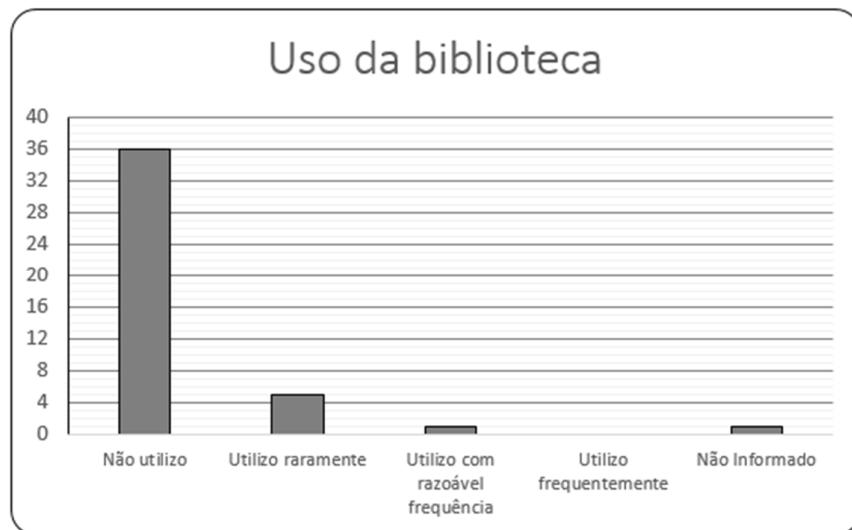


Gráfico 27 – Frequência de utilização de bliblioteca

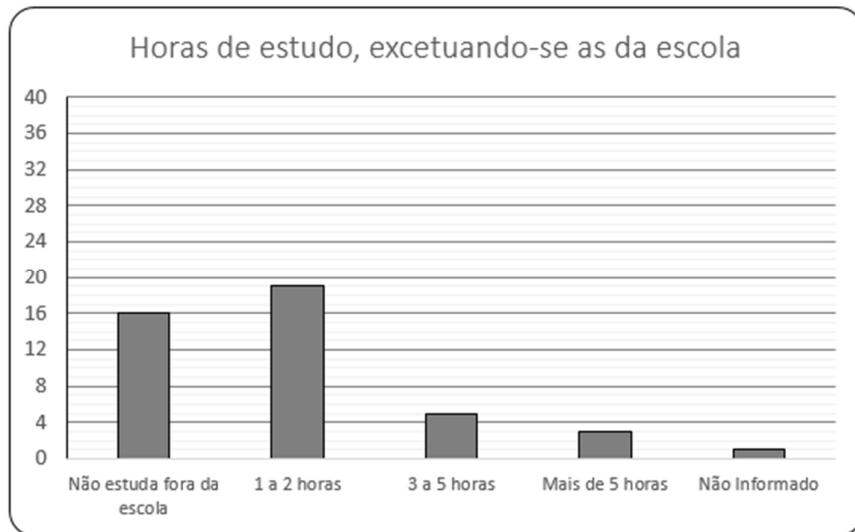


Os gráficos 24, 25, 26 e 27 evidenciam a ausência de bons hábitos de leitura. A quantidade de livros lidos ao ano é pouca, a frequência de leitura de jornais na semana é baixa e é grande a quantidade de alunos que não frequentam a biblioteca da escola. Pouco menos da metade dos alunos gosta de ficção.

Nesse cenário de pouco ou nenhum hábito de leitura, torna-se desafiadora a presença do professor de Língua Portuguesa como motivador das práticas de leitura e de escrita.

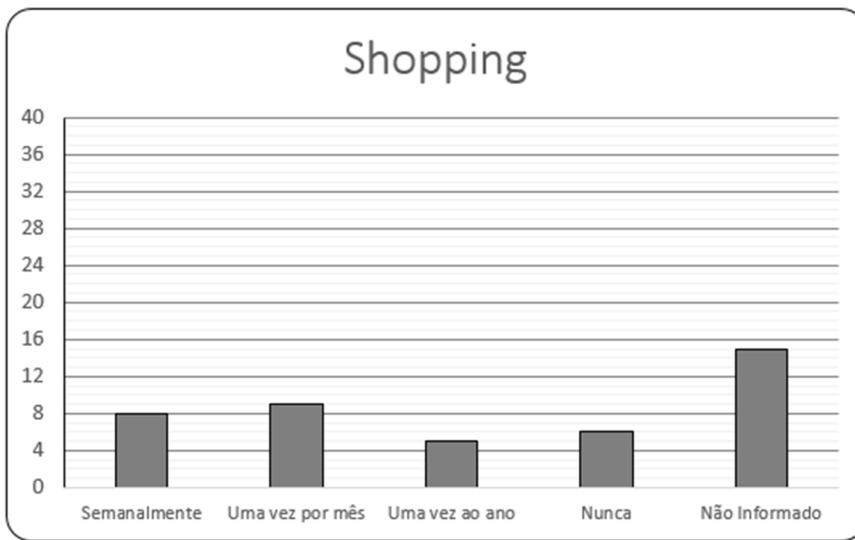
Observamos que a maioria dedica certo tempo aos estudos quando não está na escola. Levando-se em conta que os alunos distribuem seu tempo entre trabalho, lar e educação, é um tempo considerável (Gráfico 28).

Gráfico 28 – Horas dedicadas ao estudo fora da escola



A quantidade de alunos que utilizam o *shopping* como forma lazer não é significativa (Gráfico 29).

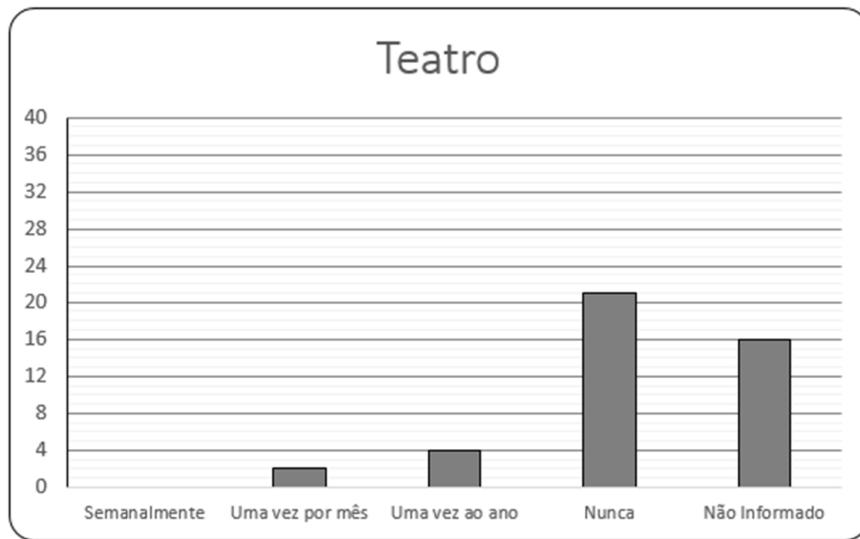
Gráfico 29 – Frequência dos alunos em *shopping*



Entre os alunos pesquisados, a frequência ao teatro é baixíssima (Gráfico 30), apesar de essa opção cultural e de lazer ser muito rica para o trabalho do professor de Língua Portuguesa, que pode explorar vários elementos relacionados a narrativas. Visto que

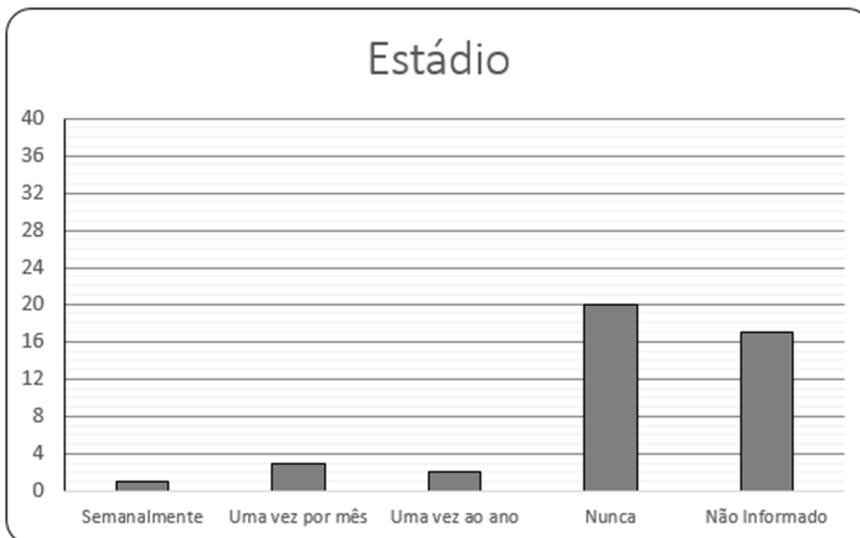
as peças de teatro envolvem diálogos, personagens, espaços e tempos, o professor pode se valer delas para levar o aluno a recontar as histórias, entender a construção narrativa e a composição dos personagens.

Gráfico 30 – Frequência dos alunos ao teatro



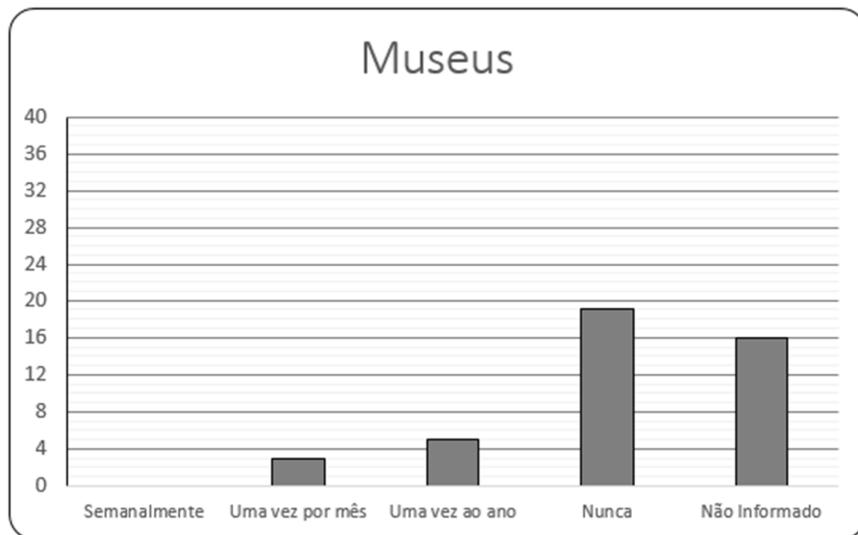
Como podemos observar por meio do Gráfico 31, apresentado a seguir, a quantidade de alunos que frequenta estádios como forma de lazer não é significativa.

Gráfico 31 – Frequência dos alunos a estádio



A quantidade de alunos que frequentam museus também não é significativa, o que indica pouco conhecimento do acervo cultural disponibilizado à população (Gráfico 32).

Gráfico 32 – Frequência dos alunos a museu



A seguir, verificamos que a visita a parques (Gráfico 33) e bares (Gráfico 34), entre os itens elencados, é o item mais frequente entre os alunos. Shows e concertos, assim como teatros, museus, estádios, não são muito apreciados pelos alunos (Gráfico 35).

Gráfico 33 – Frequência dos alunos a parques

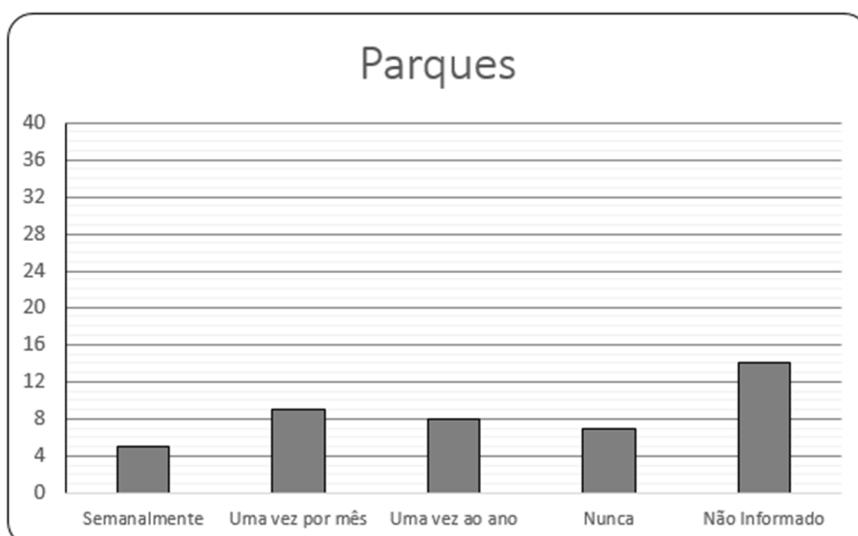


Gráfico 34 – Frequência dos alunos a bares

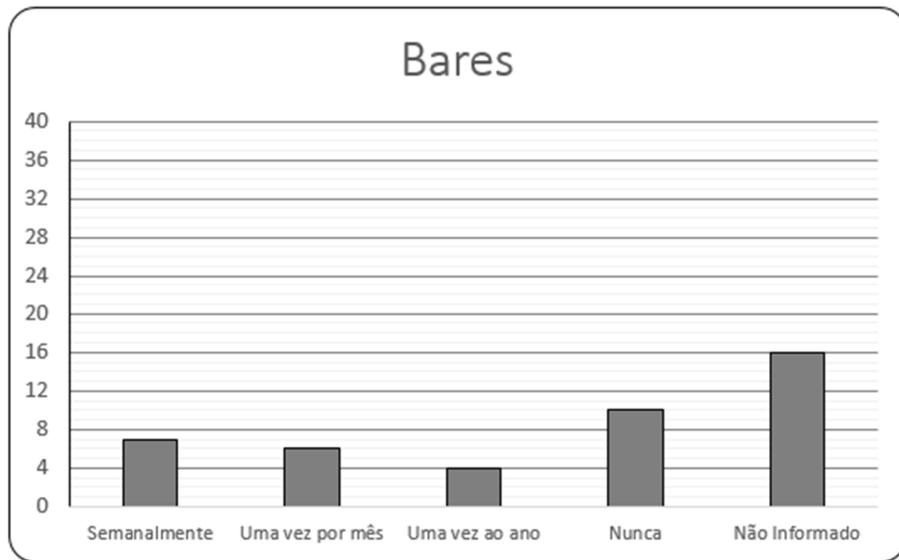
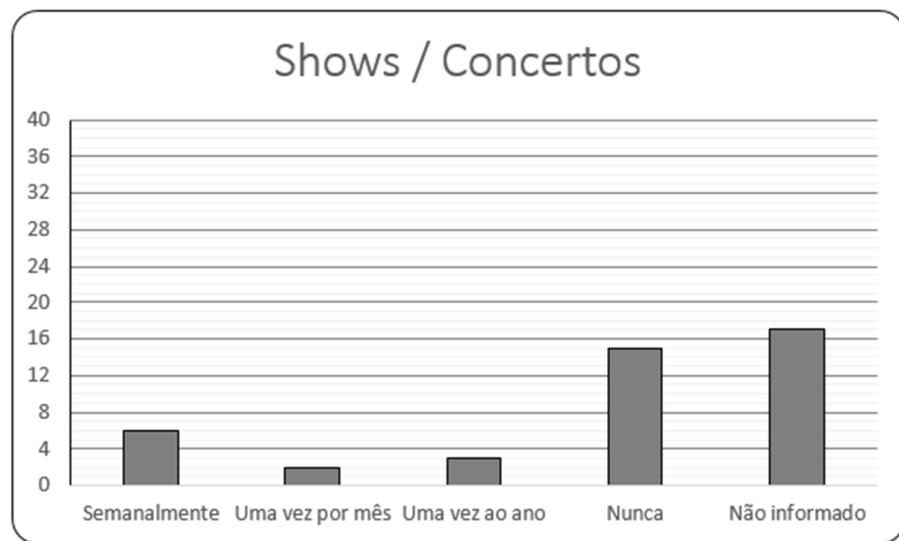
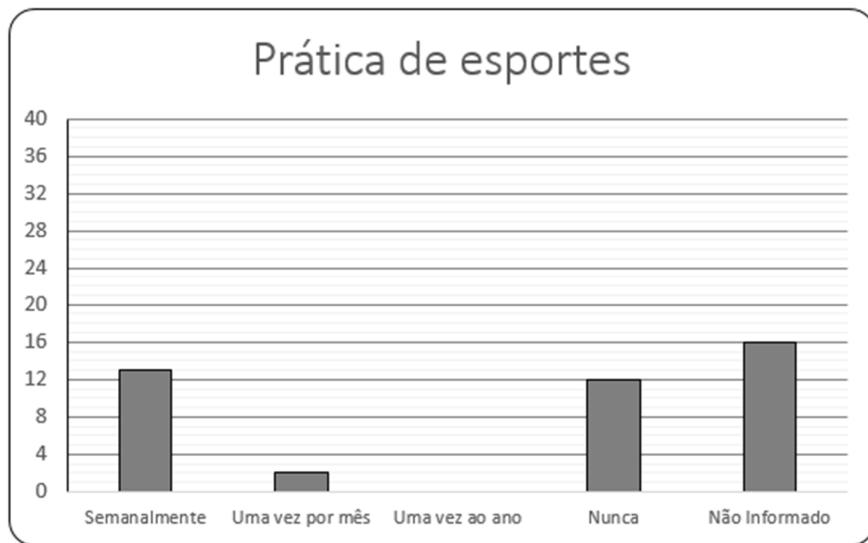


Gráfico 35 – Frequência dos alunos a shows e concertos



Verificamos no gráfico a seguir (36) que a prática de esportes é pouco significativa, assim como a prática cultural verificada nos gráficos 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35. Cultura e esportes estão relacionados, seja pela diversão, seja pelo lazer, pela educação, pelo espetáculo midiático, pelo exercício para a saúde ou pelo desenvolvimento estético.

Gráfico 36 – Frequência da prática de esportes



### 1.5 Síntese dos resultados obtidos

Ao aplicarmos o questionário, tínhamos como intenção obter um panorama mais claro e amplo acerca do perfil dos alunos da EJA que fazem parte de nosso universo de pesquisa. As questões relacionadas aos aspectos financeiro e cultural evidenciaram um público com baixo poder de “capital cultural” e, por consequência, de “capital linguístico”, nos termos de Bourdieu (1998). Isso fez com que optássemos pela reescrita com base em um texto que trabalha mais a memória do que a autoria, dada a diferença de capital cultural.

De acordo com as respostas obtidas por meio do questionário, verificamos que os indivíduos se enquadram na classe média-baixa, o que reproduz, de certa forma, o objetivo do ensino oferecido a adultos no início do Brasil República: proporcionar educação para pessoas menos favorecidas a fim de que pudessem se tornar produtivas.

Muitos dos indivíduos pesquisados buscam na escola um meio para ascender socialmente e/ou para alcançar melhores condições de vida. Menosprezar essas razões seria ignorar que o trabalho docente cumpre um papel importante na sociedade: instruir os indivíduos para que todos possam competir em condições de igualdade.

Diferentes e variadas são as razões que levam jovens e adultos a abandonar a escola e regressar depois. Entre os principais motivos para o abandono dos estudos estão reprovação, incompatibilidade entre horário da escola e do trabalho, casamento e aversão ao estudo. Já com relação às principais razões para retomar os estudos estão oportunidade de acessar o primeiro emprego, de conseguir um emprego melhor, de cursar faculdade e de ter mais oportunidades na vida.

Observamos que o estudo ainda está relacionado à ascensão social, no entanto, apesar de os motivos para regressar aos bancos escolares serem fortes, há muitas desistências no decorrer das etapas cursadas e os motivos para isso são recorrentes em diferentes fases da vida.

No que tange ao abandono por reprovação ou por não ter gosto pelo estudo, conforme observamos por meio dos dados coletados, entendemos que os professores da EJA precisam repensar o ensino voltado para as necessidades sociais do meio em que atuam, de modo a ressignificar conceitos que façam sentido para os alunos e lhes deem prazer, despertando o gosto pelo conhecimento.

Considerando tais constatações, optamos por trabalhar com a reescrita, tendo como base o conto *Adivinha, adivinhão*, de Luís da Câmara Cascudo. Por se tratar de uma atividade que envolve texto de memória, a maior atenção se volta para a reelaboração escrita de um texto com o qual os alunos já tiveram contato, e não para a criação de um novo texto.

No capítulo a seguir, apresentamos conceitos de texto, de coesão e coerência que embasam nosso estudo, além disso tratamos de algumas estratégias coesivas presentes tanto na escrita quanto na leitura e que viabilizam a coerência dos textos.

## CAPÍTULO 2 TEXTO, COESÃO E COERÊNCIA

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos algumas concepções de texto, a fim de ampliarmos nosso entendimento acerca do que faz um texto ser um texto. Nessa direção, focalizamos dois aspectos inerentes ao texto: *coesão* e *coerência*, elementos importantes em qualquer produção textual. Abordamos, ainda, a associação e a dissociação em relação a esses dois termos, de modo a situar a (inter)dependência entre ambos.

### 2.1 Concepções de texto

Optamos por iniciar este capítulo com a definição de texto por ser esse nosso objeto de estudo e por ele constituir um dos principais elementos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. A importância do texto é revelada pelas palavras de Antunes (2005), para quem tudo deve convergir para ele, todas as noções, todas as atividades e todos os procedimentos propostos, já que ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos.

De modo a compreendermos com mais clareza a concepção de texto que adotamos neste trabalho, recorremos à Linguística Textual, que passou por três fases principais que influenciaram na construção da concepção atual de texto (KOCH, 2009), a saber:

- a) fase das análises interfrásticas e gramáticas de texto;
- b) fase da virada pragmática;
- c) fase da virada cognitiva.

Em relação à primeira fase, que ocorreu aproximadamente da segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1970, Koch (2009, p. 3) observa que o texto era concebido como “uma frase complexa”, “signo linguístico primário” (HARTMANN, 1968), “cadeia de pronominalizações ininterruptas” (HARWEG, 1968), “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1971), “cadeia de pressuposições” (BELLERT, 1970).

O estudo das relações referenciais priorizou, particularmente, a correferência no interior das frases por considerá-la um dos principais fatores de coesão textual. De modo a esclarecer essa perspectiva, Koch (2009, p. 4) recorre aos estudos de Harweg (1968), para quem:

são os pronomes que vão constituir uma sequência de frases em texto. O termo pronomé é aqui tomado numa concepção bem ampla, ou seja, toda e qualquer expressão linguística que retoma, na qualidade de *substituens*, outra expressão linguística correferencial (*substituendum*). O texto é resultado, portanto, de um ‘múltiplo referenciamento’, daí a definição de texto como uma *concatenação pronominal ininterrupta*.

A estudiosa ainda observa que os

estudos focalizavam os processos referenciais (anafóricos e catafóricos), e pouco se mencionavam os fenômenos remissivos não correferenciais, as anáforas associativas e indiretas, a dêixis textuais, a possibilidade de retomada anafórica de porções textuais de maior ou menor extensão, como acontece com muita frequência quando do uso de demonstrativos, geralmente neutros (isto, isso aquilo) (KOCH, 2009, p. 4).

Pelo exposto, verificamos que os estudos se restringiam à superfície da frase. Nessa fase, valorizava-se o texto como um produto acabado, fechado em si mesmo. O texto estava restrito à soma de frases. Infelizmente, ainda hoje temos professores de língua portuguesa que adotam essa concepção de texto e limitam o ensino à mera reprodução gramatical de frases.

Já as gramáticas de texto buscavam entender as peculiaridades do texto. Os estudos estavam voltados para os fatores responsáveis pela coerência, por meio dos quais de manifesta a textualidade. A preocupação centrava-se em delimitar o texto e diferenciar seus vários tipos. Alguns estudiosos da época, também citados por Koch (2009), deram às suas pesquisas uma orientação semântica, como foi o caso de Dressler 1970 (1972), Brinker (1973), Rieser (1973; 1978) e Viehweger (1976; 1977), entre outros. Alguns deles já postulavam que, na superfície do texto, não poderia ser encontrada a totalidade de suas informações semânticas, apenas parte delas.

A virada pragmática começou aproximadamente na metade da década de 1970 e foi até o começo da década de 1980. Estudiosos da época começaram a buscar conexões, determinadas por regras, entre textos e seu contexto comunicativo-situacional, em que o texto seria o ponto de partida dessa representação. A teoria dos atos de fala passou a ser transposta para textos escritos, o que deu origem à teoria da atividade verbal, que aborda as intenções comunicativas e sociais do falante

(HEINEMANN, 1982 apud KOCH, 2009). É importante ressaltar que a psicologia da linguagem, juntamente com a filosofia da linguagem, impulsionou essas mudanças na forma de ver o texto.

Na virada cognitiva, que começou na década de 1980, postulava-se que toda ação é acompanhada de ordem cognitiva, ou seja, quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Nesse contexto, o texto passou a ser considerado como resultado de processos mentais, haja vista sua produção mobilizar certos conhecimentos e estabelecer metas, em todas as fases da construção textual.

Para se processar um texto, produzi-lo ou compreendê-lo, como afirmam Heinemann e Viehweger (1991 apud KOCH, 2009), é necessário mobilizar quatro grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento lexical e gramatical, o que nos permite compreender os elementos linguísticos presentes na superfície do texto, o uso dos meios coesivos para efetuarmos a sequenciação ou remissão, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento enciclopédico abrange o conhecimento de mundo armazenado na memória de cada indivíduo e que também pode ser adquirido pelo meio da experiência de vida. Koch (2009) observa que o conhecimento enciclopédico é denominado de maneiras diversas na literatura: *frames* (MINSKY, 1975), *scripts* (SCHANK; ADELSON, 1977), cenários (SANFORD; GARROD, 1985), esquemas (RUMELHART, 1980), modelos mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983), modelos episódicos ou de situação (VAN DIJK, 1988; 1989), caracterizados como estruturas complexas de conhecimento.

O conhecimento interacional abrange as formas de interação pela linguagem e está ligado ao conhecimento ilocucional, que permite conhecer os objetivos e propósitos do autor do texto, ao conhecimento comunicacional, que diz respeito à quantidade de informação necessária, seleção linguística adequada à situação de interação e adequação do gênero à situação comunicativa, ao conhecimento metacomunicativo, que auxilia na comunicação, como sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual (KOCH; ELIAS, 2011), e ao conhecimento

estrutural, que permite o reconhecimento de textos como exemplos de determinados gêneros (modelos textuais globais).

Notamos que até agora o intra e o extratexto estavam juntos, ou seja, os modelos mentais agiam concomitantemente aos sociais. Segundo Koch (2009, p.31), “não é simples traçar o ponto exato em que a cognição” está dentro ou fora das mentes, pois o que existe é uma “interrelação complexa”, ou seja, a realidade é interpretada pelo homem à medida que ele interage com o meio, por intermédio de experiências positivas ou negativas que gerarão representações diferentes de um mesmo objeto.

A concepção de mente desvinculada de corpo começou a cair por terra quando várias áreas das ciências começaram a se empenhar nos estudos das relações entre o interno e o externo. Surgiu, então, uma visão que incorporava aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo, o que deu origem à concepção sociocognitiva interacionista de texto. Nessa direção, Beaugrande (1997, p. 10) ressalta que “texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Com essa breve exposição dos conceitos de texto, evidenciamos que cada fase do desenvolvimento dos estudos linguísticos foi essencial para se construir, gradativamente, um conceito que até o momento apresenta-se como o mais completo. Cada concepção que surgiu não ignorou as concepções anteriores; ao contrário, promoveu sua expansão.

Neste trabalho, adotamos a concepção sociocognitivo-interacional baseada em Koch e Elias (2011), que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação em que é necessário acionar estratégias para o processamento textual.

A seguir, apresentamos dois fatores de textualidade que servem de apoio ao nosso estudo: coesão e coerência. As estratégias coesivas são responsáveis mas nem sempre são essenciais pela coerência de um texto, conforme veremos adiante.

## **2.2 Estratégias coesivas**

A coesão pode ser conceituada, segundo Koch (2010, p. 45), como um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície do texto

estão interligados entre si por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido.

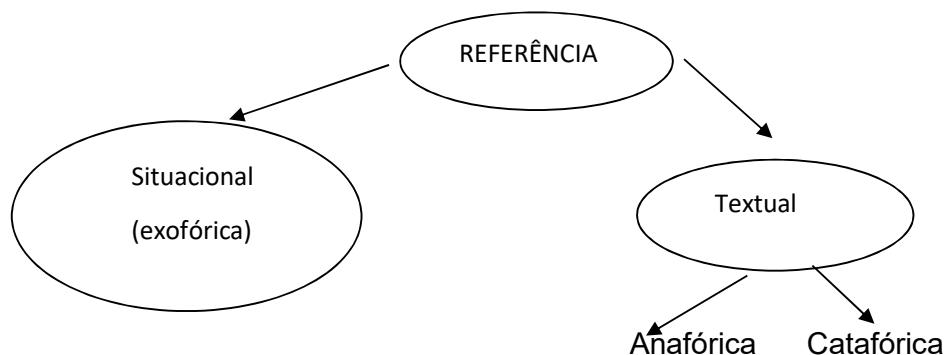
Assim, podemos entender por coesão as diversas ligações que ocorrem na construção de um texto e que se refletem em sua superfície. Essas ligações podem ocorrer no interior de frases ou de parágrafos, ou entre parágrafos de um texto. Elas não ocorrem de forma aleatória, caso contrário, poderiam comprometer a coerência textual. Antunes (2005) esclarece que não é apenas uma questão de superfície, os termos vão se ligando em sequência exatamente porque vão se relacionando conceitualmente, o que evidencia a perspectiva sociocognitivo-interacional.

Nesse sentido, entender como as ligações se dão no interior dos textos é indispensável para construção de textos coesos e coerentes. As estratégias coesivas, especificamente, dizem respeito aos recursos empregados no texto para preservar a continuidade e garantir a unidade de sentido.

Halliday e Hassan (1976), na obra *Cohesion in English*, restringem a coesão a concatenações frásicas lineares que dependem de cinco categorias de procedimento: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico. Para eles, a referência, função pela qual um signo linguístico se relaciona a um objeto extralinguístico, pode ser situacional ou exofórica e textual ou endofórica. A endofórica pode ser anafórica ou catafórica.

São elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação.

Figura 1 – Manifestações da referência linguística



Fonte: Elaborado pela autora.

Koch (2010) esclarece que a referência pode ser pessoal (pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar) e comparativa (por via indireta, por meio de identidades ou similaridades). A substituição pode ser nominal (pronomes pessoais, indefinidos, numerais, nomes genéricos) e verbal. A elipse, substituição por zero, pode ocorrer por meio de elementos nominais, verbais e oracionais. A conjunção estabelece relações específicas entre orações, períodos e parágrafos. A coesão lexical relaciona-se à reiteração de itens lexicais idênticos ou que possuem o mesmo referente.

Para Antunes (2005, p.47), coesão é a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Segundo a autora, a função da coesão é 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” (ANTUNES, 2005, p. 48).

Antunes (p. 50) ressalta também que a coesão se dá, em geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão. Essa reiteração pode ocorrer pela repetição (paráfrase, paralelismo, repetição propriamente dita) e pela substituição (substituição gramatical, substituição lexical, elipse). No caso da associação, pode ocorrer pela seleção lexical (seleção de palavras semanticamente próximas); já pela conexão, pode ocorrer pelo estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágrafos (uso de diferentes conectores).

Fávero (2009) propõe três tipos de coesão: a referencial, a recorrencial e a sequencial. A coesão referencial se dá pela substituição e reiteração; a recorrencial, pela recorrência de termos, paralelismos, paráfrases, recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais; já a sequencial se dá pela sequência temporal e pela conexão.

Observamos que os conceitos de coesão citados até o momento, embora apresentados com diversas nomenclaturas, mantiveram a essência: a coesão diz respeito ao elo entre as partes, assim, é responsável pela construção da rede semântica, o que configura o texto como uma unidade de sentido.

Uma das maiores dificuldades que nossos alunos enfrentam em relação a garantir a coesão de seus textos é utilizar os chamados “conectivos, articuladores textuais ou

operadores de discurso" (KOCH, 2002, p.133), daí a grande importância de o professor trabalhar com as estratégias coesivas.

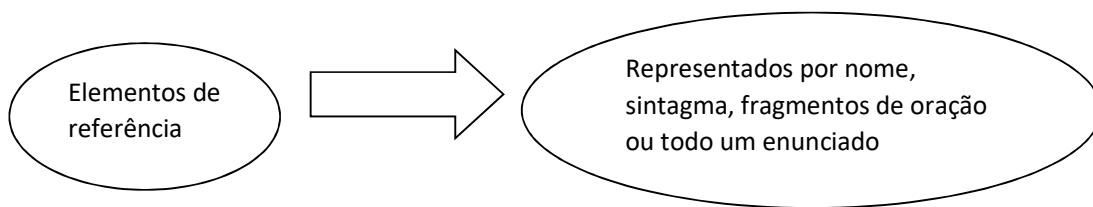
Para fins desta investigação, adotamos a nomenclatura preconizada por Koch (2010): coesão referencial e coesão sequencial, uma vez que acreditamos ser a que, didaticamente, melhor engloba os aspectos fundamentais de um texto: referenciamento e retomada.

### 2.3 A coesão referencial

A coesão referencial se dá quando um “componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2010, p. 31). É importante ressaltar que, desse enfoque, a noção de elemento de referência é muito “ampla e pode ser representada por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou o todo de um enunciado” (Idem, *ibidem*).

Um componente da superfície do texto faz remissão a outros elementos nele presentes ou inferíveis a partir do universo textual. De acordo com Benveniste (1984), o referente se constrói no desenrolar do texto, constrói-se textualmente, modifica-se a cada novo nome ou sintagma nominal ou a cada ocorrência do mesmo nome.

Figura 2 – Elementos passíveis de serem referenciados no texto



Fonte: Elaborado pela autora.

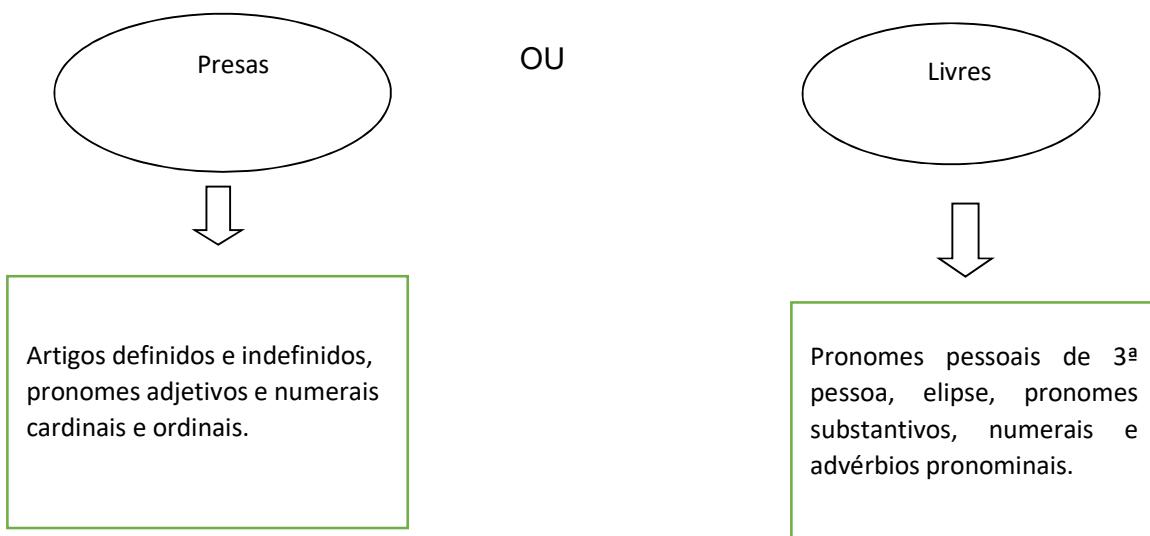
Koch (2010, p. 31-34) salienta que a remissão pode realizar-se a partir de “anáforas (para trás) ou catáforas (para frente)” e as formas remissivas (ou referenciais) podem

ser de “ordem gramatical ou lexical”. Será gramatical quando fornecer ao leitor/ouvinte quaisquer instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão, e podem ser “presas ou livres”. Serão presas quando acompanharem um nome (artigos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais) e livres quando não acompanharem um nome no grupo nominal, mas servirem para fazer remissão (pronomes pessoais de 3<sup>a</sup> pessoa, pronomes substantivos em geral, advérbios pronominais). Já as formas remissivas lexicais fornecem instruções de concordância e sentido, fazendo referência a algo no mundo.

### 2.3.1 Formas gramaticais

As formas gramaticais não oferecem ao leitor “quaisquer instruções de sentido”, apenas de “conexão (por exemplo concordância de gênero e número)” (KOCH, 2010, p. 34) e podem ser presas ou livres, conforme ilustramos na figura que seguir.

Figura 3 – Formas gramaticais



Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.3.2 Formas remissivas gramaticais presas

Segundo Koch (2010, p. 34), as formas gramaticais presas “são as que acompanham um nome, antecedendo-o e também ao(s) modificador(es) anteposto(s) ao nome do grupo nominal”. Seriam, em termos gramaticais, os artigos, os pronomes adjetivos e os numerais cardinais e ordinais, quando acompanhados de nomes.

- Função-artigo: pertencem ao paradigma dos determinantes. São eles:



- Pronomes adjetivos (função-artigo)

Demonstrativo vem à frente de um substantivo

## Possessivo

Indefinido

## Interrogativo

## Relativo

- Numerais: cardinais (quantidade) e ordinais (ordem).

### 2.3.3 Formas remissivas gramaticais livres

De acordo com Koch (2010, p. 38), formas remissivas gramaticais livres são aquelas que não acompanham um nome em um grupo nominal (substantivo, sintagma nominal), mas podem ser utilizadas para se fazer remissão, anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do universo textual: pronomes ou pró-formas:

- Pronomes pessoais de 3<sup>a</sup> pessoa;
- Elipses;
- Pronomes substantivos;
- Possessivos;
- Indefinidos;
- Interrogativos;
- Relativos;
- Numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários);
- Advérbios pronominais (lá, ali, aqui, onde);
- Formas verbais remissivas (pró-formas verbais).

#### 2.3.4 Formas remissivas lexicais

Segundo Koch (2010), as formas remissivas lexicais fornecem instruções de concordância e sentido, ou seja, fazem referência a algo no mundo extralingüístico (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc.). Apresentam-se como:

- expressões ou grupos nominais definidos – introduzidos pelo artigo definido ou pelo demonstrativo com função remissiva:  
Artigo + adjetivo + substantivo
- nominalizações – formas nominalizadas (nomes adverbiais) através das quais se remete ao verbo e a argumentos da oração anterior:  
Paralisaram – paralisação
- expressões sinônimas ou quase sinônimas:  
Uma menina – a garotinha/ nomes genéricos (coisa, pessoa, fato, fenômeno).
- hiperônimos ou indicadores de classe:  
Carro – veículo  
Cachorro – animal

- formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do sintagma, com ou sem mudança de determinante:

Um tiro. Esse tiro...

- formas referenciais cujo lexema fornece instruções de sentido que representa uma categorização das instruções de sentido de partes antecedentes do texto:

Imagina-se que existam vidas em outros planetas. Essa hipótese...

- formas referenciais em que as instruções de sentido do lexema constituem uma classificação de partes anteriores, ou seguintes do texto no nível metalinguístico.

“Vai embora mulher.” Esta frase ficou martelando a cabeça...

Acreditamos que as formas remissivas livres demandam maior nível das estruturas pragmáticas e do nível cognitivo do que as formas remissivas presas, pois as últimas estão diretamente relacionadas a palavras próximas, ao passo que as primeiras são inferidas pelas informações já declaradas no texto, por meio de palavras mais genéricas.

Ao verificarmos como os alunos da EJA utilizam esses elementos coesivos referenciais, buscamos conhecer o quanto já se apropriaram da introdução do referente, expresso na superfície textual, e de suas retomadas ao longo do texto por meio de substituições sejam elas pronominais ou lexicais, repetições e elipses , bem como por meio de um conjunto de expressões nominais que contribuem para manutenção do texto.

## 2.4 A coesão sequencial

A coesão sequencial estabelece entre os elementos do texto relações semânticas ou pragmáticas à medida que faz o texto progredir. De acordo com Koch (2010, p. 53), a progressão textual pode ocorrer com ou sem itens recorrentes. Assim, temos sequenciação frástica (não há procedimentos de recorrência estrita) e sequenciação parafrástica (há procedimentos de recorrência), as quais passamos a detalhar a seguir.

### 2.4.1 Sequenciação parafrástica

A sequenciação parafrástica ocorre quando a progressão textual utiliza procedimentos de recorrência, tais como recorrência de termos, de estruturas , paralelismo sintático , recorrência de conteúdos semânticos – paráfrase , de recursos fonológicos, de tempo e de aspecto verbal (KOCH, 2010):

- Recorrência de termos (reiteração de um mesmo item lexical)

*E o trem corria, corria, corria...*

Cada termo traz consigo novas instruções de sentido que são acrescentadas ao termo anterior.

- Recorrência de estruturas (paralelismo sintático). A progressão se faz utilizando-se a mesma estrutura sintática, preenchida com itens lexicais diferentes.
- Recorrência de conteúdos semânticos (paráfrase). Mesmo conteúdo semântico apresentado por meio de formas estruturais diferentes. Cada apresentação do conteúdo sofre alguma alteração.

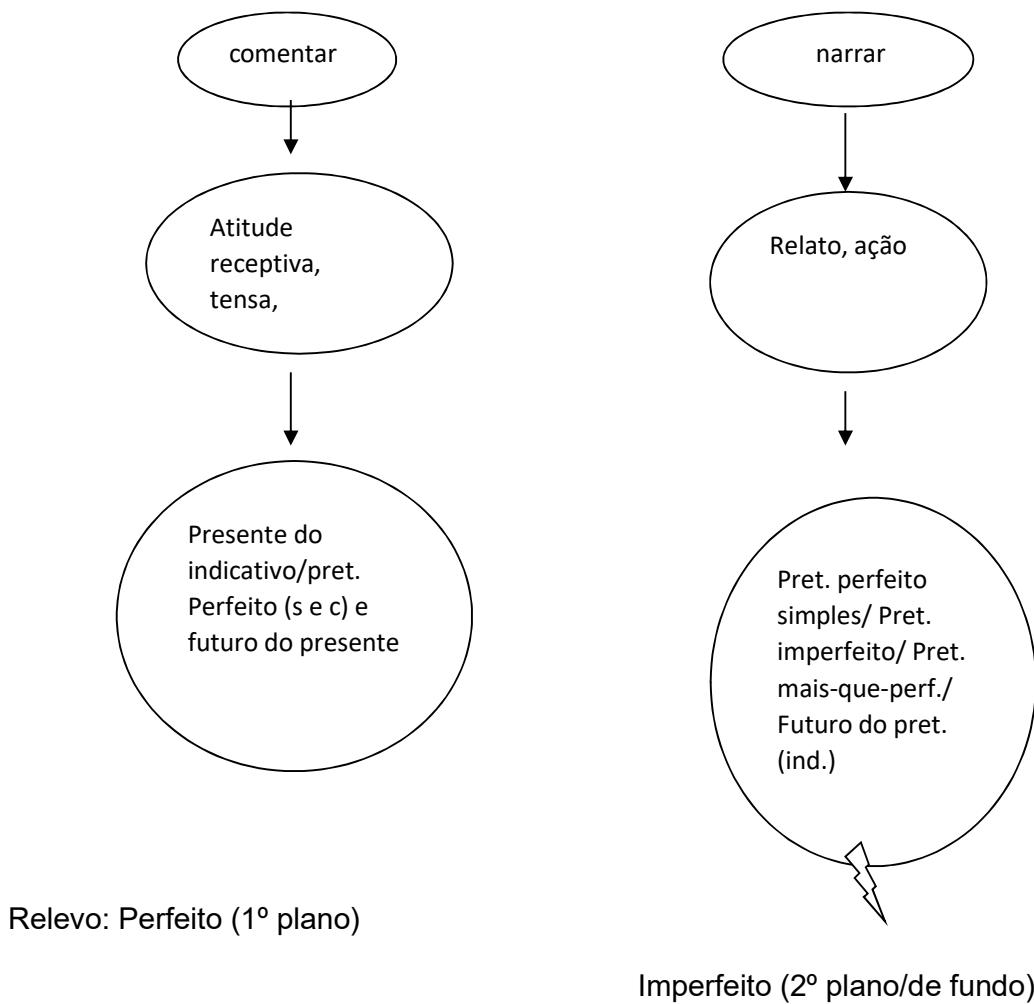
Expressões introdutórias de paráfrase: isto é, ou seja, quer dizer ou melhor, em outras palavras, em síntese, resumo...

- Recorrência de recursos fonológicos (segmentais e/ou suprasegmentais)

Existência de uma invariante, como igualdade de metro, ritmo, assonânciam, aliteração etc.

- Recorrência de tempo e aspecto verbal. Tem-se três características do sistema temporal:

a) Atitude comunicativa: o narrar e o comentar



No “comentar”, temos a transição homogênea, ou seja, em um mesmo período têm-se o mesmo tempo, ao passo que no “narrar”, quando se muda o tempo, ocorre a transição heterogênea.

b) Perspectiva

Na perspectiva, tem-se no mundo comentado o presente como o tempo zero, o retrospectivo com o pretérito perfeito e o prospectivo com o futuro do presente. Já no mundo narrado, há dois tempos-zero representados pelo pretérito perfeito e pelo imperfeito; o retrospectivo, pelo pretérito mais-que-perfeito; o prospectivo, pelo futuro do pretérito com relação aos tempos-zero.

c) Relevo

O relevo divide o texto em primeiro e segundo planos, levando ao conhecimento do leitor a informação considerada principal e a considerada secundária.

#### **2.4.2 Sequenciação frástica**

A sequenciação frástica dá-se no desenrolar do texto, sem círculos ou retornos que comprometam o fluxo informacional. Escrever um bom texto, implica manter a progressão temática de forma a equilibrar o fluxo de informações para atender ao propósito comunicativo.

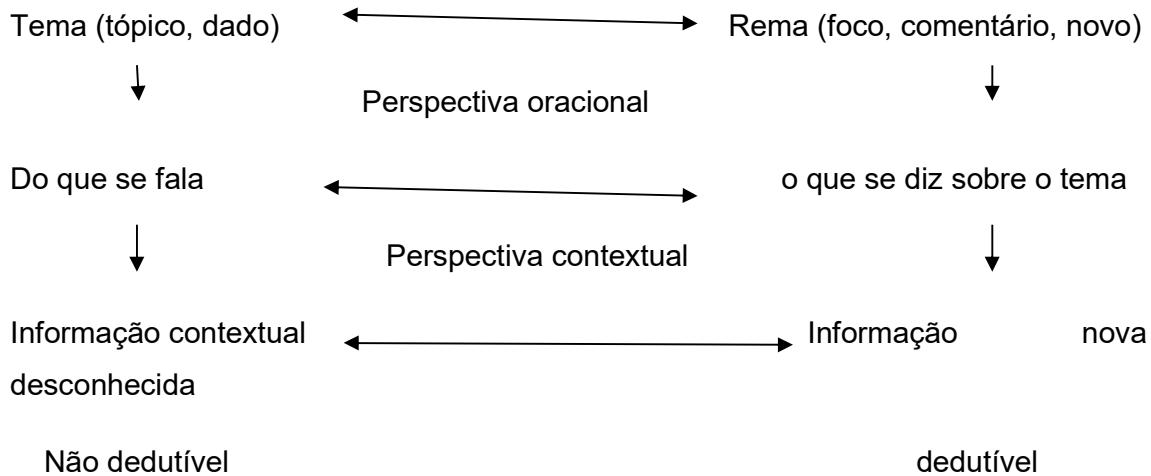
Koch (2010) postula que a sequenciação frástica é constituída por três procedimentos: procedimentos de manutenção temática, de progressão temática e de encadeamento.

##### **2.4.2.1 Manutenção temática**

Trata-se da continuidade de sentidos do texto garantida, em grande parte, pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical (contiguidade semântica ou “colocação”, segundo Halliday e Hassan [1976]). Por meio desses termos são acionados esquemas cognitivos na memória do leitor que facilitarão a interpretação e ajudarão a criar hipóteses sobre o desenrolar do texto.

##### **2.4.2.2 Progressão temática**

A progressão temática nos permite observar como o tema é desenvolvido dentro do texto e de que forma se relaciona ao contexto (KOCH, 2010).



#### 2.4.2.3 Encadeamento

Estabelece relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto. Pode ocorrer por justaposição ou por conexão (KOCH, 2010):

- Justaposição

Ocorre com ou sem o uso de elementos sequenciadores. O lugar do conector é marcado pelos sinais de pontuação. A justaposição com elementos sequenciadores estabelece um sequenciamento coesivo entre segmentos maiores ou menores de texto. Esses elementos, chamados de sinais de articulação, funcionam em níveis diversos:

- metanível ou nível metacomunicativo: sinais demarcatórios e/ou summarizadores de partes ou sequências textuais (por consequência, em resumo, desta maneira);
- nível intersequencial (entre sequências textuais ou episódios narrativos): ordenadores temporais, espaciais ou ordenação textual. Demarcam o episódio da narrativa;
- nível conversacional (inter/intraturnos): elementos que marcam introdução, mudança ou quebra de tópico.

- Conexão ou junção

Trata-se de conjunções, advérbios sentenciais e demais palavras de ligação que estabelecem entre partes de um texto relações semânticas ou pragmáticas diversas:

*Relações lógico-semânticas* – Conectores ou juntores de tipo lógico:

- Relação de condicionalidade;
- Relação de causalidade;
- Relação de mediação (meio-fim);
- Relação de disjunção (ou);
- Relação de temporalidade: tempo simultâneo, contínuo ou progressivo e tempo anterior/posterior;
- Relação de conformidade;
- Relação de modo.

*Relações discursivas ou argumentativas*

Conjunção;

Disjunção argumentativa;

Contrajunção;

Explicação ou justificativa;

Conclusão;

Comparação;

Generalização/extensão;

Especificação/exemplificação;

Contraste;

Correção/redefinição.

No que tange à coesão referencial, realizamos sua análise tanto no nível gramatical quanto no nível lexical com atenção à recuperação do referente. Já no nível da coesão sequencial, damos ênfase às relações lógico-semânticas criadas pelo uso de determinadas conjunções.

## 2.5 Coesão e coerência

Os limites entre coesão e coerência são tênues, de modo que alguns estudiosos chegam a não diferenciá-las; há os que as separam com base em princípios aparentemente independentes, mas que estão interligados na constituição do texto.

Charolles (1988) propõe algumas regras de coerência sem se referir à coesão, mas inclui determinações que coincidem com alguns recursos coesivos identificados por outros autores.

Para Beaugrande e Dressler (1981), a coesão se manifesta no nível microtextual, em que as palavras se ligam entre si em uma sequência; a coerência se manifesta, em grande parte, macrotextualmente, como resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários, não se trata de meros traços textuais.

Para Antunes (2005, p. 177), é artificial separar coesão de coerência, assim como é artificial separar forma de conteúdo ou sintaxe de semântica. Para a autora, “coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da unidade que dá coerência ao texto”.

Fávero (2009) afirma que há alguns autores que distinguem coesão de coerência, outros não; há os que fazem referência a apenas um desses fenômenos ou estudam vários aspectos sem nenhuma rotulação.

Muitas são as reclamações por parte dos professores sobre os textos que os alunos produzem. Alguns dizem que as produções não têm coesão; outros reclamam que não têm coerência. Será que é possível um texto sem coerência? O que faz um texto ter ou não coerência? A fim de buscarmos um maior entendimento do que vem a ser coerência, a seguir, apresentamos algumas concepções.

Na obra *Coerência, referenciação e ensino*, Cavalcante (2014), da perspectiva do sociocognitivismo, explicita os conhecimentos linguísticos, de mundo e interacional para construção da coerência de um texto:

- a) o conhecimento linguístico abrange os conhecimentos gramatical e lexical de uma língua;

- b) o conhecimento enciclopédico e/ou de mundo refere-se aos conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a vivências pessoais e eventos espaço-temporais situados;
- c) o conhecimento interacional refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Verificamos que o conhecimento da língua, com enfoque privilegiado na coesão, associado a fatores pragmáticos, ajudam a construir a coerência, mas não são suficientes para isso.

Cavalcante (2014, p. 21) observa que

a existência de um texto está atrelada à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada ocorrência comunicativa (não exclusivamente linguística). A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da co-participação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados.

Os cinco fatores de textualidade citados por Beaugrande (1997) intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade possibilitariam garantir a coerência, uma vez que:

- a) a intencionalidade diz respeito aos objetivos ou propósitos que, segundo Koch e Travaglia (2004), vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões, agir ou comportar-se de determinada forma;
- b) a aceitabilidade diz respeito à recepção do texto pelo interlocutor;
- c) a situacionalidade refere-se à adequação do texto a uma dada situação comunicativa, que pode determinar, por exemplo, a escolha de termos, a variedade linguística e o grau de formalidade;
- d) a informatividade regula o grau de informação nova que o texto veicula, ou seja, deve haver equilíbrio entre a informação dada e uma informação inserida, de modo a promover a progressão textual;
- e) a intertextualidade refere-se ao sentido que um texto constrói ao ser relacionado a outros textos. Koch e Travaglia (2004) observam que a intertextualidade pode ser de forma ou de conteúdo. A primeira ocorre quando

o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, o estilo de determinado autor ou gênero; a última, quando repete os conteúdos de uma mesma época, mesma área do conhecimento, mesma cultura etc.

Koch e Travaglia (2004) acrescentaram aos cinco fatores de Beaugrande (1997) mais três fatores: inferência, focalização, consistência e relevância:

- a) inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos desse texto que ele busca compreender e interpretar;
- b) focalização tem a ver com a concentração dos usuários (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento, bem como com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual;
- c) consistência e relevância dizem respeito à não contradição dos enunciados de um mesmo mundo ou de mundos representados no texto; o conjunto de enunciados devem ser entendidos como pertencentes um mesmo tema.

Alguns dos critérios apresentados centram-se no produtor, outros, no texto, outros ainda, no receptor. Tais critérios são interdependentes entre si e levam à interação entre os participantes e o mundo em que vivem.

A coerência está ligada à possibilidade de criar um sentido para o texto. Geralmente, textos sem continuidade são considerados incoerentes, o que justifica a importância da coesão. Mas o que dizer de textos que não apresentam elos coesivos gráficos, mas têm coerência? O texto *A pesca*, de Affonso Romano de Sant'anna, citado em Koch e Travaglia (2004, p.10), é um exemplo disso:

### *A pesca*

O anil

o anzol

o azul

o silêncio

o tempo

o peixe

a agulha

vertical

mergulha

a água

a linha

a espuma

o tempo

o peixe

o silêncio

a garganta

a âncora

o peixe

a boca

o arranco

o rasgão

aberta a água

aberta a chaga

aberto o anzol

aqueleíneo

ágil-claro

estabanado

o peixe

a areia

o sol.

Alguns estudiosos falam em coerência local/microtextual (de partes do texto) e em coerência global/macrotextual (o texto como um todo). Koch (2010) cita van Dijk e Kintsch como autores que aludem a diversos tipos de coerência: semântica, sintática, estilística e pragmática.

No caso do texto *A pesca*, podemos dizer que temos a coerência semântica, pois há uma relação entre os significados dos elementos das frases e os elementos do texto como um todo (macroestrutura semântica).

A coerência sintática está relacionada aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica e pode se valer de conectivos, pronomes, sintagmas nominais definidos e indefinidos, entre outros elementos.

A coerência estilística está ligada aos elementos linguísticos constitutivos de um mesmo “estilo ou registro linguístico”; já a coerência pragmática se relaciona com a adequação textual às condições de “uma dada situação comunicativa” (KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p. 46).

O que buscamos em um texto é a coerência, e esta pode se valer ou não da coesão para se firmar. No entanto, a coesão depende da coerência para validar seu uso. Entendemos a coerência como um “princípio de interpretabilidade do texto”, em um processo de cooperação entre produtor e receptor, conforme salientam Koch e Elias (2011, p. 189). Dessa perspectiva, acionamos nossos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais que dão à coerência o enfoque sociocognitivo-interacionista.

Neste capítulo, apresentamos as concepções de texto, em especial, a concepção sociocognitivo-interacionista, segundo a qual o texto é um evento social que leva em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para construção dos sentidos e das referências. Dessa perspectiva, entendemos a coesão e a coerência como formas que se complementam para atingir o propósito comunicativo por meio do texto, objeto de nosso trabalho como docente de Língua Portuguesa.

A coesão e a coerência são importantes princípios de textualidade, e desconhecê-los ou ignorá-los nas atividades de produção textual significa não trabalhar com textos, mas com palavras ou frases isoladas, que nada acrescentam ao repertório do aluno. A maioria dos textos que circulam na esfera social são textos expandidos, que exigem gerenciamento consciente e adequado dos diferentes recursos linguísticos que entram na sua construção e organização. Daí a importância de nos apropriarmos das estratégias coesivas utilizadas na construção de textos coerentes.

A seguir, analisamos como os alunos da EJA que compõem nosso universo de pesquisa utilizam as estratégias coesivas na reescrita de seus textos para lhes dar coerência.

## CAPÍTULO III – A COESÃO E A COERÊNCIA NA REESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, analisamos como ocorrem a coesão referencial e a coesão sequencial na reescrita de alunos da EJA e em que medida elas contribuem para a coerência textual. Focalizamos também o modo pelo qual os alunos inserem e retomam os referentes. Após a análise, apresentamos proposta de atividades que podem auxiliar na compreensão dos alunos em relação aos recursos coesivos utilizados para manutenção da coerência textual.

### 3.1 Aplicação da pesquisa

A atividade relatada a seguir foi aplicada aos mesmos estudantes que responderam ao questionário socioeconômico e cultural cujos dados apresentamos anteriormente. Trata-se de alunos matriculados na EJA, no período noturno de uma escola municipal localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo. No período de realização desta pesquisa, esses alunos estavam cursando as etapas complementares e finais relativas aos quatro anos finais do Ensino Fundamental II.

Os estudantes das etapas mencionadas receberam cópias do texto motivador *Adivinha, adivinhão*<sup>2</sup>, de Luís da Câmara Cascudo, com indicação de leitura releitura do texto, individual e silenciosamente, quantas vezes fossem necessárias à compreensão. As cópias foram recolhidas e foi solicitado aos alunos registrar a história da melhor forma possível, com atenção aos acontecimentos. Salientamos que, durante a reescrita, os alunos não tiveram mais acesso ao texto. Após a finalização da atividade, recolhemos os textos e selecionamos aleatoriamente 16 amostras (Anexo 2) para efetuarmos nossa análise.

A seguir, apresentamos o conto que serviu de texto motivador para a realização da atividade de reescrita.

---

<sup>2</sup> Selecionamos esse texto por se tratar de um conto de extensão breve e linguagem acessível aos alunos com os quais trabalhamos na EJA.

## Adivinha, adivinhão

*Luís da Câmara Cascudo*

Era uma vez um homem muito sabido, mas infeliz nos negócios. Já estava ficando velho e continuava pobre como Jó. Pensou muito em melhorar sua vida e resolveu sair pelo mundo dizendo-se adivinhão. Dito e feito. Arranjou uma trouxa com a roupa e largou-se. Depois de muito andar chegou ao palácio de um rei e pediu licença para dormir. Quando estava ceando o rei lhe disse que o palácio estava cheio de ladrões astuciosos. Vai o homem e se oferece para descobrir tudo, ficando um mês naquela beleza. O rei aceitou. No outro dia, o homem passou do bom e do melhor e não descobriu coisa alguma. Na hora de cear, quando o criado trazia o café, o adivinho exclamou, referindo-se ao dia que passara:

— Um está visto!

O criado ficou branco de medo porque era justamente um dos larápios. No dia seguinte veio outro criado ao anoitecer e o adivinhão repetiu:

— O segundo está aqui!

O criado, também gatuno, empalideceu e atirou-se de joelhos, confessando tudo e dando o nome do terceiro cúmplice. Foram presos e o rei ficou satisfeito com as habilidades do adivinho.

Dias depois roubaram a coroa do rei e este prometeu uma riqueza a quem adivinhasse o ladrão. O adivinho reuniu todos os criados numa sala e cobriu um galo com uma toalha. Depois explicou que todos deviam passar a mão nas costas do galo. O adivinho, cada vez que alguém ia meter o braço debaixo da toalha, fazia piruetas e dizia alto:

— Adivinha, adivinhão.

A mão do ladrão!

Todos acabaram de fazer o serviço e o adivinho mandou que mostrassem a palma da mão. Dois homens estavam com as mãos limpas e os demais sujos de fuligem.

— Prendam estes dois que são os ladrões da coroa!

Os homens foram presos e eram eles mesmos. A coroa foi achada. O adivinho explicou a manobra. O galo estava coberto de tisna de panela, emporcalhando a mão de quem lhe tocasse nas costas. Os dois ladrões não quiseram arriscar a sorte e por isso fingiram apenas que o faziam, ficando com as mãos limpas.

O rei deu muito dinheiro ao adivinhão e este voltou rico para sua terra.

Com base no perfil de nosso público-alvo, levantado por meio dos dados socioeconômicos e culturais coletados, optamos pelo texto em questão por se tratar de uma trama simples e curta, com linguagem acessível e próxima à oralidade.

### 3.2 Procedimentos de análise

A fim de procedermos à análise do *corpus*, adotamos os seguintes procedimentos:

- 1) identificação do modo pelo qual os alunos introduziram o referente “adivinhão”, personagem principal do conto, no texto reescrito;
- 2) identificação da retomada do referente ou progressão referencial em relação ao personagem “adivinhão”;
- 3) identificação do modo como os alunos utilizaram a coesão sequencial para desenvolver seus textos.

### 3.3 Análise da coesão referencial nos textos

Conforme já exposto, a coesão referencial se dá quando um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou que podem ser inferidos com base no universo textual. A seguir, verificamos como os alunos da EJA que compõem o universo desta pesquisa fizeram uso desses recursos referenciais para manter a coerência textual.

#### 3.3.1 Identificação do modo pelo qual os alunos introduziram o referente “adivinhão” no texto reescrito

##### Introdução do referente “adivinhão”

| Introdução do referente “adivinhão”                   |                       |
|---|-----------------------|
| Um rapaz que trabalhava muito                         | Texto 1               |
| Um homem muito sábio                                  | Textos 2, 12, 14 e 16 |
| Um homem que estava cansado de fracassar nos negócios | Texto 3               |

|   |               |
|---|---------------|
| Sem referente   | Texto 4       |
| Um home cansado da sua vida                               | Texto 6       |
| Um homem estava cansado de<br>trabalha e não tem nada     | Texto 7       |
| Um home que já estava ficando velho<br>E continuava pobre | Texto 8       |
| Um homem umidiu, simples                                  | Texto 9       |
| Um homem que era um bom sábio                             | Texto 10      |
| Um homem muito sabido                                     | Textos 5 e 11 |
| Um homem que foi muito esperto                            | Texto 13      |
| Um homem muito pobri                                      | Texto 15      |

No texto de Cascudo, o referente “adivinhão” foi introduzido pela expressão nominal “Um homem muito sabido”, composta de artigo indefinido + substantivo + advérbio + adjetivo.

Nos textos produzidos, observamos o que segue:

- 1) Os alunos mantiveram a estrutura artigo indefinido + substantivo + advérbio + adjetivo na introdução do referente “o adivinhão”:

|                      |                          |
|----------------------|--------------------------|
| Um homem muito sábio | Textos 2, 5, 12, 14 e 16 |
| Um homem muito pobri | Texto 15                 |

- 2) Os alunos repetiram o modo como o referente “adivinhão” foi introduzido no texto original:

|                       |          |
|-----------------------|----------|
| Um homem muito sabido | Texto 11 |
|-----------------------|----------|

3) Os alunos alteraram o modo de introdução do referente:

pela supressão do advérbio

|                 |         |
|-----------------|---------|
| Um homem umidiu | Texto 9 |
|-----------------|---------|

pela substituição do adjetivo por oração adjetiva

|                                |          |
|--------------------------------|----------|
| Um homem que estava cansado    | Texto 3  |
| Um homem que era um bom sábio  | Texto 10 |
| Um homem que foi muito esperto | Texto 13 |

pela substituição do adjetivo por oração subordinada substantiva

|                              |         |
|------------------------------|---------|
| Um homem cansado da sua vida | Texto 6 |
| Um homem cansado de trabalha | Texto 7 |

pela substituição do adjetivo por oração subordinada substantiva predicativa

|                                      |         |
|--------------------------------------|---------|
| Um homem que já estava ficando velho | Texto 8 |
|--------------------------------------|---------|

Observamos que, com exceção de um aluno, todos introduziram o referente por meio do artigo indefinido “um”, aplicado regularmente na apresentação de personagens em narrativas.

### 3.3.2 Identificação do modo pelo qual os alunos retomaram o referente “adivinhão”

|  |
|--|
| <b>Retomada do referente “adivinhão” – Texto 1</b> |
| <b>Pronominalização:</b>                           |

(...) **ele** teve uma ideia  
 (...) **ele** encontro um rei  
 (...) e deu a **ele** e **ele** falou

**Elipse:**

(...) e nada de descobri

**Expressão sinônima:**

(...) foi então que **o adivinho**  
 (...) **o adivinho** falou  
 (...) **o adivinho** não quis falar  
 (...) **o adivinho** falou  
 (...) então **o adivinho** deve um ideia  
 (...) **o adivinho** falou  
 (...) **o adivinho** acabou

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 2**

**Elipse:**

(...) e continuava pobre  
 (...) e iria descobrir  
 (...) chamou todos os criados

**Pronominalização:**

(...) Então, **ele** pensou  
 (...) E o rei deixou, dizendo-**lhe**  
 (...) **Ele** se ofereceu para ajudar  
 (...) Pediu ao rei que **o** deixasse  
 (...) **ele** passar um mês no palácio  
 (...) **ele** murmurou  
 (...) **ele** disse  
 (...) o rei deu-**lhe** sua gratificação

**Repetição:**

(...) um dia e o **adivinhão**  
 (...) **O divinhão** também falou  
 (...) se o **adivinhão** descobrisse  
 (...) **O adivinhão** pegou o galo  
 (...) era mandado pelo **adivinhão**

**Expressão nominal definida:**

(...) **o adivinha, adivinhão** contou  
 (...) e **o homem sábio** volta rico

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 3**

**Pronominalização:**

(...) certo dia, **ele** resolveu  
 (...) o tempo foi passando e **ele** foi  
 (...) até que **ele** chegou  
 (...) **Ele** falou para os trabalhadores  
 (...) e **ele** voltou para sua terra

**Repetição:**

(...) **o Adivinhão** falou para o rei  
 (...) e nada **do Adivinhão** descobrir os ladrões  
 (...) foi levar comida para **Adivinhão**  
 (...) **Adivinhão** falou  
 (...) **O adivinhão** acha o ladrão  
 (...) aí **o adivinhão** falou  
 (...) o rei deu a recompensa para **Adivinhão**

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 4**

Sem referência ao referente

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 5**

**Pronominalização**

Certo dia, **ele** resolveu sair  
 (...) **ele** pegou um galo  
 (...) **ele** reuniu todos os criados do reino

**Elipse:**

(...) pegou suas roupas, saiu estrada fora  
 (...) entrou e pediu licença para dormir  
 (...) pediu para olhar nas mãos de todos  
 (...) Quando olhou as mãos dos criados

**Expressão sinônima:**

(...) Então, **o adivinho** se ofereceu  
 (...) **o adivinha** falou  
 (...) **e o adivinha** clamou  
 (...) **o adivinho** já sabendo quem eram os ladrões

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 6**

**Elipse:**

(...) depois de muito andar pediu um lugar par dormi

**Pronominalização:**

(...) **Ele** voltou para casa rico  
 (...) **ele** ouviu um barulho

**Expressão sinônima:**

(...) **o adivinha** falou que ia tentar ressouver  
 (...) **o adivinho** falou que na noite  
 (...) **o adivinho** descobriu  
 (...) **o adivinho** colocou um galo

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 7**

**Pronominalização:**

- (...) **ele** pegou as roupas
- (...) **ele** foi para o palácio
- (...) **ele** iria ficar lá por um mês
- (...) **ele** acertou
- (...) **ele** pediu para todos
- (...) e **ele** ficou rico

**Repetição:**

- (...) **o adivinhão** colocou o galo

**Expressão sinônima:**

- (...) o rei deu dinheiro para **o adivinha**

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 8****Elipse:**

- (...) decidiu um dia sair pelo mundo
- (...) Quando estava ceando, o rei
- (...) foi descoberto e revelou o terceiro
- (...) pegou um galo cobriu com a toalha

**Pronominalização:**

- (...) o rei contou-lhe que o palácio estava cheio de ladrões
- (...) que **ele** repousasse ali por um mês
- (...) no dia seguinte, **ele** descobriu
- (...) um criado lhe trouxe o café e ele logo exclamou
- (...) e **ele** aceitou
- (...) E **ele** retornou à sua terra

**Expressão nominal definida:**

- (...) recompensa para **o homem adivinhão**

### Retomada do referente “adivinhão” – Texto 9

#### Pronominalização:

- (...) aonde **ele** tava
- (...) **ele** encontrou um rei
- (...) no palácio **ele** comeu ajudar o rei

#### Elipse:

- (...) Chegando lá na cidade, passou fome

### Retomada do referente “adivinhão” – Texto 10

#### Elipse:

- (...) quando decide arrumar a trouxa

#### Pronominalização:

- (...) acreditavam no que **ele** falava
- (...) depois **ele** falou para as pessoas

#### Repetição:

- (...) o rei admirava **o adivinhão**
- (...) o ladrão ficaram nas grades e **o adivinhão** feliz

### Retomada do referente “adivinhão” – Texto 11

#### Elipse:

- (...) já estava ficando velho
- (...) pensou muito em melhorar de vida
- (...) camiou muito até chega
- (...) arumou a troncha de roupa

#### Pronominalização:

- (...) **ele** era muito sabido
- (...) **aquele homem** era um adivinho

### Retomada do referente “adivinhão” – Texto 12

#### **Pronominalização:**

- (...) **ele** tinha a vontade de ficar rico
- (...) por sorte, **ele** encontrou um palácio
- (...) pediu que **o** deixa-se dormi lá
- (...) então, o rei **o** deixou
- (...) que **ele** ficasse lá por um mês
- (...) No primeiro dia, **ele** não conseguiu
- (...) no segundo dia, **ele** teve uma idéia
- (...) então, **ele** falou
- (...) então, **ele** descobriu o primeiro ladrão
- (...) Depois, **ele** teve uma idéia melhor
- (...) então, **ele** descobriu que era

#### **Expressão nominal definida:**

- (...) E **o homem sábio** falou que poderia ajudar

### Retomada do referente “adivinhão” – Texto 13

#### **Pronominalização:**

- (...) **Ele** conseguiu vencer na vida
- (...) **Ele** teve uma idéia
- (...) **ele** arrumou as malas
- (...) **ele** parou no palácio
- (...) **ele** pediu se podia dormi lá
- (...) **ele** fez uma amizade com o rei que ficou amigo **dele**
- (...) para **ele** tomar cuidado porque lá tinha muito ladrão
- (...) **ele** teve uma idéia
- (...) **ele** descobriu os dois ladrão
- (...) **ele** descobriu o ladrão

#### **Elipse:**

- (...) Um dia    estava pensado como podinha ficar rico

**Repetição:**

- (...) aí o **adivinhão** entrou em ação
- (...) deu para o **adivinhão** muito dinheiro

**Expressão hiperônima:**

- (...) mas o **homem** viu a oportunidade

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 14****Elipse:**

- (...) Em um certo dia, pegou algumas roupas

**Pronominalização:**

- (...) No outro dia, **ele** ficou
- (...) assim, **ele** se ofereceu ao rei
- (...) **ele** pegou um galo e o cobriu com pano
- (...) pois **ele** havia passado

**Expressão nominal definida:**

- (...) no quarto **do vidente** que encenou
- (...) no quarto **do vidente**
- (...) **o vidente** encenou algo ao empregado
- (...) confessou tudo **ao vidente** que informou ao rei
- (...) **o vidente** se ofereceu
- (...) daí **o vidente** olhou as mãos de todos

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 15****Pronominalização:**

- (...) um dia, **ele** teve uma idéia
- (...) que **ele** ia sair pelo mundo
- (...) **ele** era muito esperto
- (...) no salão **ele** falou de novo

(...) se **ele** achasse o ladrão  
 (...) **ele** pediu um galo e falou

**Repetição:**

(...) O rei pediu para **o adivinhão**  
 (...) **O adivinhão** era muito esperto

**Expressão hiperônima:**

(...) o rei falou para **o homem**  
 (...) **o homem** passou tinta preta no galo

**Expressão nominal definida:**

(...) **o homem adivinho** e ficou muito rico

**Retomada do referente “adivinhão” – Texto 16**

**Pronominalização:**

(...) e **ele** consegui

De acordo com os dados obtidos, notamos como os alunos da EJA organizaram o processo referencial em suas produções escritas. Na reescrita, os alunos introduziram o referente, personagem principal, baseados no conto original. Ao retomar o referente, procuraram não comprometer a coerência textual, o que nos leva a refletir sobre a construção situada dos referentes no texto, de acordo com a compreensão que cada um tem do mundo e de suas próprias experiências (conhecimento enciclopédico).

No que se refere à progressão referencial, os alunos utilizaram, na sua maioria, expressões sinônimas, elipses, repetições e pronominalizações, as quais contribuíram para a progressão referencial e para a coerência textual, construindo a autoria a partir do outro (conhecimento interacional), ou seja, mesmo se tratando de um texto de memória não há como apagar a autoria de quem o reescreve.

Chamou-nos a atenção o fato de que os textos reescritos, com exceção de um, por não progredir tematicamente, foram introduzidos por uma expressão nominal

indefinida, o que evidencia o princípio interacional, segundo o qual, a informação nova ou desconhecida para o interlocutor deve ser marcada pelo uso do artigo indefinido.

Observamos também que, exceto em uma produção, nas demais foi utilizada a pronominalização como estratégia para retomada do referente. A ocorrência da substituição pronominal frequentemente se realiza na oralidade, modalidade mais utilizada pelos alunos pesquisados (conhecimento linguístico).

### 3.4 Análise da coesão sequencial nos textos

Conforme exposto no capítulo anterior, a coesão sequencial estabelece entre os elementos do texto relações semânticas ou pragmáticas. A seguir, verificamos como os alunos da EJA fazem uso desses recursos sequenciais para garantir a coerência de seus textos.

#### 3.4.1 Identificação do modo pelo qual os alunos fizeram uso das relações lógico-semânticas ou da coesão sequencial

| Relações lógico-semânticas – Texto 1  |  |
|---|--|
| <b>Causalidade:</b>   |  |
| (...) não conseguia nada <b>então</b> ele teve uma idéia  |  |
| (...) um dia sumia uma coisa, outros sumia outras coisa foi <b>então</b> que o adivinho pergunto        |  |
| (...) o rapais troge <b>então</b> o adivinho deve um ideia  |  |
| (...) deu a ele uma grande futuna e <b>entao</b> o adivinho acabou voutando pra casa rico               |  |
| <b>Contraste:</b>   |  |
| (...) trabalhava muito <b>e</b> não conseguia nada  |  |
| (...) confessava o nome do teceiro, <b>mais</b> o adivinho não quis falar, <b>mais</b> o adivinho falou |  |

**Temporalidade:**

(...) passou a mão **depois** o segundo, o terceiro

(...) **quando** eles mostarão as mão

Nessa primeira produção, observamos o uso do “e”, elemento próprio da articulação aditiva de segmentos linguísticos na superfície do texto, mas que aqui articula duas ações opostas. Também nos chama a atenção o uso recorrente do advérbio “então” para marcar causa e consequência, o que, embora não tenha influenciado na compreensão do texto, tornou-o “cansativo” em razão das repetições.

**Relações lógico-semânticas – Texto 2****Contraste**

(...) um homem muito sábio, **porem** sua situação financeira ia de mal a pior

(...) já está ficando muito velho **e** continuava pobre

**Causalidade:**

(...) continuava pobre. **Então**, ele pensou em sair pelo mundo a fora

(...) Roubaram-lhe a coroa. **Porém**, o rei disse que daria uma ótima gratificação

(...) acabou confessando **e assim** os dois ladrões foram preso

(...) **assim**, o rei deu-lhe sua gratificação

**Temporalidade:**

(...) **quando** o criado veio lhe trazer o café

(...) **quando** o rei achando que tudo já estava resolvido

(...) passassem as mãos nas costas do galo, **porém depois** que todos os criados terminaram

**Condição:**

(...) uma ótima gratificação **se** o adivinhão descobrisse

**Modo:**

(...) pensou em sair pelo mundo a fora **e** acabou fazendo isso mesmo

Notamos, no texto 2, o uso da conjunção “porém” em três articulações distintas: oposição, causalidade e temporalidade. É possível que tais ocorrências tenham ocorrido em razão do desconhecimento de formas linguísticas variadas para atender ao propósito comunicativo.

### Relações lógico-semânticas – Texto 3

#### Causalidade:

(...) andado **até que** ele chegou a um palácio

(...) dois ladrões para cadeia, **assim** o rei ficou bastante satisfeito

#### Oposição:

(...) sim, **mais** fique sabendo

#### Modo:

(...) ficou todo branco, **assim** ele fez com outro

#### Adição:

(...) chegou a um palácio **e** viu o rei

Observamos, no texto 3, o uso de “até que” como articulador de causalidade, quando passa à marca de temporalidade. O conector conclusivo “assim” para indicar causalidade e modo poderia ser substituído por outros conectores, para consolidar as articulações entre as ações. No texto, o aluno conseguiu resgatar os principais acontecimentos do conto, mesmo empregando poucos recursos coesivos.

### Relações lógico-semânticas – Texto 4

#### Temporalidade:

(...) **quando** eu descobri quem era os ladrão

#### Explicação:

(...) colocamos na cadeia, **pois** o lugar de quem roba e na cadeia

#### Causalidade:

(...) só discubrimos por que eles estava com as mãos surja

No texto 4, o uso de conectores é escasso, demonstrando pouca articulação semântica, no entanto, os conectores estão de acordo com a articulação pretendida e, dessa forma, o propósito comunicativo se efetiva.

| Relações lógico-semânticas – Texto 5 |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Contraste:</b>                    | <p>(...) muito sabido, <b>mas</b> não tinha sorte nos negócios</p> <p>(...) havia ladrões entre eles, <b>mais</b> não sabia quem</p>  |
| <b>Causalidade:</b>                  | <p>(...) ser um adivinho <b>porque</b> não tinha sorte nos negócios</p> <p>(...) não sabia quem eram os ladrões. <b>Entao</b> o adivinho se ofereceu para descobrir os tais</p> <p>(...) <b>então</b> o adivinho, já sabendo quem eram os ladrões, resolveu fazer um truque</p> |
| <b>Temporalidade:</b>                | <p>(...) <b>depois</b> veio outro criado</p> <p>(...) <b>quando</b> o criado ouvi ficou muito nervoso</p> <p>(...) <b>quando</b> o ladrão passa a mão nas costas do galo</p>  |
| <b>Conclusão:</b>                    | <p>(...) todos <b>então</b> passa a mão nas costas do galo</p>  |
| <b>Conformidade:</b>                 | <p>(...) <b>quando</b> olhou as mãos dos criados, percebeu que</p>  |

No texto 5, chama-nos a atenção o uso do conector “quando” para articular a relação de conformidade, em vez do uso para marcar a temporalidade, o que nos mostra que a língua é dinâmica e flexível e o emprego das palavras ocorre de acordo com o contexto, não apagando a voz/estilo de quem fala no texto.

### Relações lógico-semânticas – Texto 6

#### Temporalidade:

(...) depois de muito andar

#### Contraste:

(...) tentar ressouver **mas** pasou um dia é nada

#### Causalidade:

(...) a mão limpa era o ladrão **então** todas as pessoas passaro

(...) com a mão limpa **então** o rei mandou premder

No texto 6, notamos o uso escasso de conectores, o que demonstra pouca articulação semântica. Isso ocasiona certo déficit na progressão, conforme podemos verificar no Anexo 2, porém os conectores estão de acordo com a articulação das ideias.

### Relações lógico-semânticas – Texto 7

#### Causalidade:

(...) cansado de trabalha **e** não tem nada

(...) picou o pé e foi **quando** ele foi para no palácio

(...) pediu para dormir, **mais** foi quando o rei falou

(...) com a mão limpa **e** o rei deu o dinheiro

(...) dinheiro para o adivinho **e** ele ficou rico

#### Adição:

(...) ele adivinhava quem seria o ladrão, **mais** ele iria ficar lá por um mês

#### Temporalidade:

(...) **quando** ele acertou

(...) **quando** todos os criados terminaram

Destacamos, no texto 7, o uso inadequado do conector “mais” para marcar ora condição, ora adição, sem mudança na forma gráfica, o que revela pouco repertório linguístico para estabelecer relações semânticas. Apesar do uso restrito de elementos de articulação semântica, o aluno recuperou os acontecimentos e as ações vividas pelo personagem.

#### Relações lógico-semânticas – Texto 8

**Temporalidade:**

- (...) **quando** estava ceando
- (...) no terceiro dia **quando** um criado lhe trouxe o café
- (...) **depois** o segundo foi descoberto

**Condição:**

- (...) descobrir quem seriam os tais ladrões, **desde que** ele respondeu-se

**Conclusão:**

- (...) revelou o terceiro e **em fim** todos foram presos

No texto 8, notamos o uso pouco frequente de conectores, demonstrando baixa articulação semântica, ainda assim, os conectores empregados condizem com a articulação pretendida.

#### Relações lógico-semânticas – Texto 9

**Adição:**

- (...) passou fome **nem** tinha lugar para dormir

**Causalidade**

- (...) foi tentava ganhar a vida na outra cidade **porque** os negócios não estavam dando certo

- (...) ganhou muito dinheiro **depois** ajuntou e foi embora

No texto 9, observamos inadequação no uso de conectores em relação à articulação semântica pretendida, além disso, estão ausentes conectores considerados como âncoras da progressão textual, pois marcam temporalidade, causalidade e mediação, entre outras relações.

### Relações lógico-semânticas – Texto 10

**Causalidade:**

(...) um homem que era um bom sábio **e** quando ia fazer um negócio era infeliz  
 (...) era infeliz **quando** decide arruma trocha e ir no palácio

**Oposição:**

(...) ele falava **mais** é tudo mentira

**Conformidade:**

(...) era um bom sábio e **quando** ia fazer um negócio

**Intensidade:**

(...) **cada vez mais** o rei admirava o adivinhão

**Conclusão:**

(...) **e** no final de tudo ficou feliz e rico

Percebemos, no texto 10, o emprego inadequado da conjunção “quando”, indicativa de tempo, aqui empregada para marcar causalidade e conformidade, o que revela pouco conhecimento em relação ao uso desses conectores. Tal inadequação prejudica a unidade de sentido do texto e/ou progressão textual linear.

### Relações lógico-semânticas – Texto 11

**Causalidade:**

(...) pensou muito em melhora de vida **então** resouvel vira adivinho  
 (...) aquele homem era um adivinho **então** ficou com medo

**Temporalidade:**

(...) passa a noite lá **então** o rei falou que tinha muitos saqueadores

**Contraste:**

(...) como ele era muito sábio **porém** passarão uns tempo  
 (...) passarão uns tempos **e** nada

No texto 11, destacamos o uso do conectivo “então”, indicando causalidade e temporalidade. Com relação à causalidade, Koch (2010, p. 69) refere-se à partícula “então” como veículo marcador de “causalidade”. Mas com relação ao uso para indicar temporalidade, não encontramos nenhuma menção na bibliografia consultada. Como a coerência de um texto se dá pela interação, não observamos obstáculos à interpretação por conta da inadequação relacionada ao conector para indicar a noção de tempo.

| Relações lógico-semânticas – Texto 12  |  |
|--|--|
| <b>Contraste:</b>  |  |
| (...) muito sábio, <b>porem</b> muito velho  |  |
| (...) o deixou, <b>mais</b> falou do seus poblemas   |  |
| (...) não conceg统iu nada, <b>mais</b> no segundo dia ele teve uma idéia                    |  |
| <b>Causalidade:</b>  |  |
| (...) decidiu ir embora de sua cidade, <b>então</b> ele saiu andando pelo mundo            |  |
| (...) veio um criado para o servir <b>então</b> ele falou aqui tem um <b>logo</b> o criado |  |
| ficou branco <b>então</b> ele descobriu  |  |
| (...) pediu que todos coloca-se as mão no galo, <b>então</b> comesarão a colocar           |  |
| as mãos, então que ele descobriu   |  |
| (...) descobriu que era os ladrões <b>porque</b> eles ficarão com medo de fica com         |  |
| as mão sujas   |  |
| <b>Temporalidade:</b>  |  |
| (...) <b>depois</b> ele teve uma idéia melhor  |  |

Em relação aos conectivos empregados no texto 12, percebemos a predominância do elemento “então” para marcar causalidade, o que pode tornar o texto enfadonho se não houver articulação semântica. Esse uso sugere pouco repertório linguístico no estabelecimento de relações semânticas. Ainda assim, o aluno conseguiu recuperar as principais ações do personagem.

### Relações lógico-semânticas – Texto 13

**Meio:**

(...) um dia estava pensando em **como** podinha ficar rico

**Contraste:**

(...) **mais** o homem viu a oportunidade de ficar rico

**Causalidade:**

(...) toma cuidado **porque** lá tinha muito ladrão

(...) comesou a imvetiga (...) foi **que** ele descobriu

Ao longo do texto 13, foram utilizados apenas quatro conectores, o que limitou a progressão textual. O resgate dos acontecimentos foi mínimo, desfavorecendo, em parte, a interpretabilidade do texto.

### Relações lógico-semânticas – Texto 14

**Contraste:**

(...) muito sábio, **mais** infeliz

**Causalidade:**

(...) no palácio avia muitos ladrões **assim** ele se ofereceu

(...) descobrio que dois estavam com as mãos limpas **pois** ele avia passado

**Conformidade:**

(...) olhou as mãos de todos **foi assim** que ele descobriu

**Finalidade:**

(...) resolver o caso **para** ganhar a recompensa

No texto 14, as relações de causalidade ocorreram por meio dos conectores “assim” e “pois”, este regularmente utilizado para marcar uma explicação. Observamos que a oralidade influenciou diretamente na grafia do conector “mas”, o que não alterou o

sentido do texto. No emprego dos conectores “pois” e “assim”, observamos certas inadequações semânticas, porém como a coerência também engloba fatores pragmáticos, ela pode ser recuperada pelo contexto.

| Relações lógico-semânticas – Texto 15 |  |
|---------------------------------------|--|
| <b>Adição:</b>                        | (...) pegou uma trouxa <b>e</b> saiu pelo mundo  |
| <b>Temporalidade:</b>                 | (...) na hora do jantar <b>quando</b> outro homem vei<br>(...) <b>quando</b> ele falou isso                                |
| <b>Contraste:</b>                     | (...) ficou muito feliz <b>mas</b> naquele noite a coroa do rei foi roubada  |
| <b>Causalidade:</b>                   | (...) ficou com a mão suja <b>porque</b> não tinha passado a mão nas costas do galo <b>porque</b> acha que o galo ia canta |

Observamos que os conectores usados no texto 15 estão de acordo com as articulações pretendidas, o que facilitou a interpretabilidade e a construção da coerência.

| Relações lógico-semânticas – Texto 16 |   |
|---------------------------------------|---|
| <b>Contraste:</b>                     | (...) muito sábio, <b>mas</b> pobri                             |
| <b>Finalidade:</b>                    | (...) foi embora <b>pra</b> ganhar dinheiro com suas avinhasões |

No texto 16, foram utilizados apenas dois conectores, assim, a recuperação dos elementos da narrativa não foi garantida. Observamos um forte traço de oralidade no emprego da partícula “pra”, forma reduzida da preposição “para”. Não houve, no texto, progressão semântica, sintática, estilística ou pragmática.

De acordo com os dados obtidos, notamos como os alunos da EJA participantes deste estudo organizam o processo sequencial em suas produções escritas. A maioria dos alunos, na reescrita, buscou garantir a progressão textual por meio do uso de articuladores, os conectores indicadores de:

- a) causalidade;
- b) oposição/contraste;
- c) temporalidade.

A relação de causalidade é “estabelecida sempre que um segmento expressa a causa da consequência indicada em outro” (ANTUNES, 2005, p.146) e articula-se linguisticamente pelo uso das expressões *porque, uma vez, que, visto que, já que, dado que, visto que, como*. Para explicitar essa relação, os conectores mais utilizados pelos alunos foram *então, porque, assim e quando*. Se observados isoladamente, os conectores *então, assim e quando* se encaixam, segundo a gramática tradicional, nas funções de advérbio que indica tempo, advérbio que indica conformidade ou conjunção conclusiva e conjunção temporal, os quais não manteriam relações de causa e efeito, no entanto, tais relações podem ser veiculadas “sob diversas formas gramaticais” (KOCH, 2010, p. 69). Isso significa que não podemos conceber a coesão sem a coerência, mas o contrário é possível devido ao aspecto sociocognitivo-interacional do texto, que faz com que o leitor vá em busca de sentidos. O leitor, ao se deparar com um obstáculo linguístico representado, por exemplo, pela coesão, mobiliza outros conhecimentos, como o enciclopédico e o interacional, para atribuir sentidos ao texto (coerência).

A relação de oposição/contraste ocorre quando há oposição “a algo explicitado ou implicitado em um enunciado anterior” (ANTUNES, 2005, p. 155). Ela pode ser expressa por meio das conjunções *mas, contudo, porém, todavia, entretanto*. Para expressar essa relação, os alunos utilizaram as conjunções *mas, porém, e, porque, logo, quando, depois, então e até que*, o que não comprometeu a coerência dos enunciados. Eles subverteram a classe gramatical dos advérbios *quando* e *depois*, que no contexto passaram a desempenhar a função de conjunção, sem alterar a compreensão dos fatos.

Já a relação de temporalidade “expressa o tempo a partir do qual são localizados as ações e os eventos em foco” (ANTUNES, 2005, p. 147). Essa relação pode envolver os tempos anterior, posterior, simultâneo, habitual e proporcional e são representados pelos conectores *quando, enquanto, apenas, mal, antes que, depois que, todas as vezes que, sempre que, desde que, até que e cada vez que*.

Os alunos, de forma unânime, utilizaram os conectores *depois* e *quando*, e empregaram apenas uma vez a partícula *então*, o que demonstra restrição vocabular no uso de conectores.

No texto original, Cascudo utilizou, na sua maioria, conectores aditivos. Segundo Antunes (2005, p.154), “a relação de adição ocorre quando mais um item é acrescentado em um conjunto sem que exclua a verdade do outro”, o que caracteriza ações sucessivas/continuadas em que o conector e é utilizado para ligar orações. Esse recurso empregado por Cascudo dá a ideia de encadeamento de ações que levam à transformação do estado inicial financeiro e social do personagem, o que acontece de forma natural, não premeditada.

A maioria dos alunos pesquisados percebeu o encadeamento de ações como causa e efeito resultantes da atitude assumida pelo adivinhão no início do conto, o que não interferiu na elaboração de seus textos.

### 3.5 Sistematização dos resultados

De acordo com os dados obtidos, foi possível perceber como os jovens e adultos que realizaram a atividade de reescrita organizam o processo referencial e sequencial em suas produções. No que tange ao processo referencial, observamos que para introduzir o referente “adivinhão”, os alunos utilizaram uma expressão nominal iniciada pelo artigo indefinido “um”, uso justificado pelo processo interacional, no qual uma informação nova ou desconhecida é introduzida pelo artigo indefinido. Dando continuidade à introdução do referente pela forma nominal, os alunos usaram o substantivo comum “homem”, que designa os seres de uma mesma espécie de forma genérica, revelando novamente o processo interacional, visto que a palavra ajuda na construção da identidade do personagem por meio de seus feitos.

Ainda em relação à apresentação do referente “adivinhão”, por meio de expressões nominais verificamos o uso de adjetivos com intensificação ou não promovida por advérbios que auxiliam na construção do referente, indicando qualidades ou atributos do substantivo *homem*. A construção do referente se dá na forma tradicional de natureza nominal: artigo, substantivo e adjetivo com ou sem advérbios na superfície do texto, o que demonstra conhecimento sobre as ações verbais, ou seja, as formas de interação por meio da linguagem.

Nas retomadas do referente *homem*, prevaleceram formas pronominais, elipses, repetições e expressões sinônimas como estratégias mais utilizadas, de maneira a contribuir para a progressão referencial e para a coerência textual.

Percebemos que o elemento mais frequente de retomada do referente se deu pelo pronome *ele*, o que poderia comprometer a progressão do texto. Entendemos que esse uso ocorreu em razão da acentuada influência da oralidade na escrita, o que demonstra pouco conhecimento das estratégias de retomada dos referentes linguísticos.

A repetição do termo “adivinhão” e o uso de expressões sinônimas, como *adivinho*, seguidas de elipses, características da oralidade, foram os recursos mais utilizados pelos alunos como estratégias de retomada. Com relação ao emprego de elipses, o termo manteve-se subentendido e sua ausência na oração não prejudicou a compreensão do que estava sendo dito. As elipses são estratégias relativamente complexas, pois também podem ser depreendidas da situação e/ou do contexto nas quais estão inseridas.

Analizando os textos reescritos, percebemos que as estratégias referenciais utilizadas pelos alunos são restritas e repetitivas, o que revela pouco conhecimento sobre como funcionam esses recursos nas retomadas referenciais.

Com relação ao processo sequencial, de acordo com os dados obtidos, notamos que os alunos da EJA que participaram do estudo, na maioria, fizeram uso dos principais articuladores para garantir a progressão textual: articuladores de oposição, de causalidade e de temporalidade. Os dois últimos costumam ser recorrentes em narrativas.

Os conectores indicadores de causalidade que articulam relações de causa, motivo e razão mais tradicionalmente indicados na gramática são *que*, *porque*, *como*, *visto que*, *visto como*, *já que*, *uma vez que* e *desde que*. A fim de estabelecer essas relações, os alunos empregaram os conectores *então*, *porém*, *assim*, *até que*, *mas*, *e*, *depois*, *quando* e *porque*. Observamos o uso de algumas conjunções inadequadas à articulação de causalidade, pois os conectores *então* e *assim*, por exemplo, poderiam funcionar como conjunções coordenativas conclusivas, o que não seria o caso, ao passo que os conectores *porém*, *mas* e *e* articulam ideias de oposição. Os conectores *quando* e *depois* articulam temporalidade. Tais inadequações poderiam comprometer a coerência se esta estivesse totalmente centrada na superfície do texto, o que não descarta a responsabilidade dos seus escritores.

Os conectores indicadores de oposição elencados pela gramática tradicional são *mas*, *porém* e *senão*. Os dois primeiros acentuam oposição, o último marca incompatibilidade. Os alunos utilizaram apenas a partícula *mas* para marcar essa articulação, o que não comprometeu o sentido. No entanto, inadequações ortográficas, como *mais* com ideia de oposição, podem revelar forte influência da oralidade na escrita ou desconhecimento das diferenças entre ambos (*mas/mais*).

Para indicar temporalidade, os conectores relacionados pela gramática tradicional são *quando*, *enquanto*, *agora que*, *logo que*, *desde que*, *assim que*, *tanto que*, *apenas*, *antes que*, *até que*, *sempre que*, *depois que* e *cada vez que*. Os conectores temporais mais utilizados pelos alunos foram *quando*, *depois*, *porém* e *então*, sendo que os dois últimos articulariam ideias de oposição e conclusão, respectivamente, no entanto, considerando o contexto sociocognitivo-interacionista, não houve prejuízo à coerência textual.

Além desses três articuladores, os alunos utilizaram outros, a saber: para indicar conformidade, foi empregado o elemento *quando* (duas ocorrências), para indicar modo, o elemento *e*, e para indicar condicionalidade, o conector *mas*.

O equívoco em relação à grafia (*mais* x *mas*), típico da oralidade, ao contrário da troca semântica, pode não acarretar prejuízo à compreensão, pois a coerência não está apenas na superfície do texto mas também na interação entre texto e leitor. A troca semântica pode acarretar incoerência semântica, o que contribui negativamente para a interpretabilidade textual.

Apesar de algumas inadequações coesivas referenciais e/ou sequenciais observadas terem acarretado incoerências sintáticas (local), não prejudicaram a coerência semântica, estilística e pragmática (global).

A nosso ver, os equívocos causados pelo uso de conectores inadequados podem ocorrer em razão do pouco repertório linguístico de que os alunos dispõem para fazer escolhas linguísticas mais apropriadas e até mesmo em razão do desconhecimento da função semântica que essas escolhas podem acarretar.

Tendo em vista o que constatamos, sugerimos algumas atividades que podem promover o aprofundamento do conhecimento acerca das relações sintático-semânticas que possibilitam o aprimoramento de textos escritos.

### **3.6 Sugestão de atividades**

As atividades que propomos a seguir foram elaboradas com base no que observamos ao longo da análise dos textos reescritos. Buscamos, dessa forma, oferecer subsídios para que seja possível aprimorar e/ou ampliar o que os alunos já sabem sobre as estratégias coesivas referenciais e sequenciais.

#### **3.6.1 Coerência referencial**

Com relação aos recursos coesivos referenciais, observamos que os estudantes usam determinadas palavras de forma recorrente, o que demonstra pouco conhecimento desses recursos para retomadas do referente. Diante disso, apresentamos, a seguir, duas atividades que visam a ampliar o conhecimento das estratégias referenciais.

#### **Atividade 1**

##### **Objetivos da atividade**

Compreender o uso de recursos coesivos para progressão referencial na produção de textos;

Conhecer diferentes estratégias de coesão referencial.

*Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor*

Considerando o que os alunos já sabem, esclarecer-lhes que a coesão textual é inerente ao texto e diz respeito ao encadeamento de ideias e das retomadas de determinados elementos do texto por meio de diferentes termos.

*Procedimentos*

Com uma linguagem simples e acessível, em aulas expositivo-dialogadas, o professor deve explicar aos alunos que a coesão referencial diz respeito às retomadas de referentes feitas no interior de um texto, por meio de duas ou mais palavras que apontam para o mesmo referente. A exemplificação deve ocorrer de modo a promover a conceitualização do termo, e não a nomenclatura.

Após verificar a apreensão do conceito por meio de exemplos de referenciação que pode ocorrer antes (catáfora) ou depois (anáfora) do referente, além de exemplos da omissão de alguns termos (elipse), o professor poderá aplicar a seguinte atividade de leitura para basear uma atividade posterior de reescrita.

*Texto selecionado*

**A festa no céu**

Luís da Câmara Cascudo

Entre todas as aves, espalhou-se a notícia de uma festa no Céu. Todas as aves compareceriam e começaram a fazer inveja aos animais e outros bichos da terra incapazes de voo.

Ø Imaginem quem foi dizer que ia também à festa... O Sapo! Logo **ele**, pesadão e nem sabendo dar uma carreira, seria capaz de aparecer **naquelas alturas**. Pois o Sapo disse que tinha sido convidado e que ia sem dúvida nenhuma. Os bichos só faltaram morrer de rir. Os pássaros, então, nem se fala!

O Sapo tinha **seu plano**. Na véspera, procurou o Urubu e deu uma prosa boa, divertindo muito **o dono da casa**. Depois disse:

- Bem, camarada Urubu, quem é coxo parte cedo e **eu** vou indo, porque o **caminho é comprido**.

O Urubu respondeu:

- Você vai mesmo?

- Se vou? Até **lá**, sem falta!

Em vez de sair, o Sapo deu uma volta, entrou na camarinha do Urubu e, vendo a viola em cima da cama, meteu-se **dentro**, encolhendo-**se** todo.

O Urubu, mais tarde, pegou na viola, amarrou-**a** a tiracolo e bateu asas para o céu, rru-rru-rru...

Chegando ao céu, o Urubu arriou a viola num canto e foi procurar as outras aves. O Sapo botou um olho de fora e, vendo que estava sozinho, deu um pulo e ganhou a rua, todo satisfeito.

Nem queiram saber o espanto que as aves tiveram, vendo o Sapo pulando no céu! Perguntaram, perguntaram, mas o Sapo só fazia conversa mole. A festa começou e o Sapo tomou parte de grande. Pela madrugada, sabendo que só podia voltar do **mesmo jeito da vinda**, mestre Sapo foi-se esgueirando e correu para onde o Urubu se havia hospedado. Procurou a viola e acomodou-**se**, **como da outra feita**.

O sol saindo, acabou-se a festa e os **convidados** foram voando, cada um no seu destino. O Urubu agarrou a viola e tocou-**se** para a Terra, rru-rru-rru...

Ø la pelo meio do **caminho**, quando, numa curva, o Sapo mexeu-**se** e o Urubu, espiando para dentro do **instrumento**, viu **o bicho lá** no escuro, todo curvado, feito uma bola.

- Ah! camarada Sapo! É assim que você vai à festa no Céu? Deixe de ser confiado...!

E, naquelas **lonjuras**, emborcou a viola. O Sapo despencou-**se** para baixo que vinha zunindo. E dizia, na queda:

- Béu-Béu!

Se **desta** eu escapar,

Nunca mais bodas no céu!...

E vendo as serras lá em baixo:

- Arreda pedra, se não eu **te** rebento!

Ø Bateu em cima das pedras como um jenipapo, espapaçando-**se** todo. Ficou em pedaços. Nossa Senhora, com pena do Sapo, juntou todos os pedaços e o Sapo voltou à vida de novo.

Por isso o Sapo tem o couro todo cheio de remendos.

### Identificando os elementos referenciais

- 1) Preencha o quadro a seguir, identificando os elementos coesivos referenciais destacados no texto:

| Elementos no texto                                       | Referentes |
|--|------------|
| Ø Imaginem quem foi dizer que ia também à festa (elipse) |            |

|   |  |
|---|--|
| O Sapo! Logo <b>ele</b> , pesadão                             |  |
| seria capaz de aparecer <b>naquelas alturas</b>               |  |
| O Sapo tinha <b>seu plano</b>                                 |  |
| divertindo muito <b>o dono da casa</b>                        |  |
| quem é coxo parte cedo e <b>eu</b> vou indo                   |  |
| porque o <b>caminho é comprido</b> .                          |  |
| Até <b>lá</b> , sem falta! (dêitico)                          |  |
| vendo a viola em cima da cama,<br>meteu-se <b>dentro</b>      |  |
| encolhendo- <b>se</b> todo                                    |  |
| pegou na viola, amarrou- <b>a</b>                             |  |
| sabendo que só podia voltar do<br><b>mesmo jeito da vinda</b> |  |
| Procurou a viola e acomodou- <b>se</b>                        |  |
| <b>como da outra feita</b>                                    |  |
| acabou-se a festa e os <b>convidados</b><br>foram voando      |  |
| O Urubu agarrou a viola e tocou- <b>se</b><br>para a Terra    |  |
| <b>Ø</b> la (elipse)  |  |
| pelo meio do <b>caminho</b>                                   |  |
| o Sapo mexeu- <b>se</b>                                       |  |
| espiando para dentro do<br><b>instrumento</b>                 |  |
| viu <b>o bicho lá</b> no escuro                               |  |
| E, <b>naquelas lonjuras</b> , emborcou a<br>viola             |  |
| O Sapo despencou- <b>se</b> para baixo                        |  |
| Se <b>desta</b> eu escapar                                    |  |
| Arreda pedra, se não eu <b>te</b> rebento!                    |  |
| <b>Ø</b> Bateu em cima das pedras                             |  |

|                     |  |
|---------------------|--|
| espapaçando-se todo |  |
|---------------------|--|

### Avaliação da atividade

O professor deve verificar, por meio da quantidade de acertos e erros de cada retomada referencial, o que os alunos compreenderam sobre estratégias coesivas referenciais e quais dificuldades ainda permanecem. Posteriormente, o docente deve reforçar os conceitos já assimilados e esclarecer os que ainda não foram apreendidos. Sugerimos que após as correções individuais das atividades o professor corrija coletivamente na lousa, de modo a tirar dúvidas e promover a reflexão, junto com os alunos, sobre demais possibilidades de retomadas referenciais.

### **Atividade 2<sup>3</sup>**

#### Objetivo da atividade

Compreender o uso dos recursos coesivos de repetição que promovem a progressão referencial na produção de textos.

#### Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

Ao verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos recursos coesivos de repetição, o professor deve esclarecer que a coesão textual é inerente ao texto e diz respeito ao encadeamento de ideias e às retomadas de referentes no texto.

#### Procedimentos

O professor deve explicar aos alunos, por meio de aula expositivo-dialogada, que a coesão referencial por repetição é um recurso estilístico muito empregado na “linguagem literária” e que pode ser empregado em textos de modo geral “para enfatizar ou realçar determinados elementos ou intensificar o sentido de certos

---

<sup>3</sup> Achamos conveniente ressaltar o que ilustra Travaglia (2009, p. 230) sobre a repetição: normalmente se ensina aos alunos como regra de bem escrever (e de bem falar) que não se deve repetir palavras ao produzir um texto escrito, a fim de se evidenciar a variedade ou a variação lexical, indicando riqueza de vocabulário. Dito dessa forma, sem nenhuma outra especificação, entendemos que, em termos linguísticos, constrói-se um equívoco porque o que conta, na verdade, é a necessidade ou a pertinência da utilização do recurso linguístico para o fim determinado de produzir um certo efeito de sentido no interlocutor. Com a atividade que propomos, não pretendemos reforçar a ideia de que repetições devem ser evitadas, mas criar estratégias para evitar o uso repetitivo de pronominalizações que poderiam causar ambiguidades interpretativas, as quais prejudicariam a coerência textual.

termos" (TRAVAGLIA, 2009, p. 232). Além disso, é preciso deixar claro, por meio de exemplos, que o uso repetitivo do pronome *e/ele* em produções escritas pode gerar ambiguidade.

### **Diferenciando a repetição estilística da ambiguidade**

1) Leia os trechos a seguir e relate a repetição ao estilo ou à ambiguidade. No caso de ambiguidade, reescreva as frases de modo a eliminá-la.

a) Cláudio mostrou a Nelson que ele tinha ganhado a partida.

---

---

b) A irmã da enfermeira comentou que ela estava cansada.

---

---

c) O médico mostrou ao paciente que ele já tinha sido operado.

---

---

d) A mãe chamava a filha enquanto ela assistia televisão.

---

---

e) É pau, é pedra, é o fim do caminho

É um resto de toco, é um pouco sozinho

É um caco de vidro, é a vida, é o sol

É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol

---

---

f) Ela trabalha, ela estuda, ela é mãe, ela é pai, ela é tudo!

---

---

### Avaliação da atividade

Durante a realização da atividade, o professor deve verificar as principais dificuldades dos alunos. Após a correção individual, sugerimos iniciar a correção coletiva destacando as dúvidas e levantando hipóteses sobre escolhas para eliminar possíveis ambiguidades.

#### **3.6.2 Coesão sequencial**

Com relação aos recursos coesivos sequenciais, verificamos que os estudantes, à semelhança do que ocorreu em relação aos recursos coesivos referenciais, utilizaram palavras restritas e repetitivas, o que, conforme dito anteriormente, demonstra pouco conhecimento desses recursos. Com base nessa constatação, apresentamos a seguir duas atividades que têm como objetivo ampliar o conhecimento das estratégias sequenciais.

#### **Atividade 1**

##### Objetivo da atividade

Identificar recursos coesivos utilizados para promover a progressão sequencial, de forma a evitar incoerências sintáticas que podem interferir na coerência semântica e/ou pragmática.

##### Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor

Ao verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos recursos coesivos de progressão sequencial, o professor deve esclarecer aos alunos que a coesão textual é inerente ao texto e diz respeito ao encadeamento de ideias.

##### Procedimentos

Com uma linguagem simples e acessível, o professor deve explicar aos alunos, por meio de aula expositivo-dialogada, que a coesão sequencial diz respeito às relações semânticas estabelecidas no texto e que os conectores desempenham um importante papel no estabelecimento da coerência textual. Os exemplos oferecidos devem favorecer o entendimento do conceito, e não a nomenclatura.

Em seguida, o professor pode escrever algumas orações na lousa e dar destaque às conjunções; posteriormente, deve refletir junto com os alunos sobre as relações semânticas que os conectores estabelecem nas orações.

#### Texto selecionado

*Festa no céu*, de Câmara Cascudo.

#### **Estabelecendo relações semânticas por meio de conectores**

- 1) Retire do texto palavras ou expressões que indiquem:
  - a) tempo decorrido
  - b) conclusão
  - c) explicação
  - d) condição
  - e) oposição
  - f) adição de ações das personagens
  
- 2) Verifique qual foi o conectivo mais utilizado no texto e explice sua hipótese sobre o porquê dessa frequência.

#### Avaliação da atividade

Verificar durante a realização das atividades as principais dificuldades que os alunos tiveram e, após a correção individual, iniciar a correção coletiva destacando dúvidas e levantando hipóteses sobre o que as possíveis mudanças de conectores podem acarretar no estabelecimento da coerência textual. Lembramos que, segundo Antunes (2010, p. 126), a escolha das palavras de um texto é de ordem sociocognitiva, quer dizer, está presa aos sentidos e aos propósitos que partilhamos em cada situação de interação. Escolhemos as palavras conforme elas nos pareçam adequadas para expressar o que queremos dizer e fazer com elas.

## Atividade 2

Por meio da análise que empreendemos, notamos que é comum o aluno empregar o termo *mais* no lugar do conectivo de oposição *mas*. É possível que isso ocorra por influência da oralidade na escrita, aspecto que não exploramos neste estudo por não ser seu objeto de nossa pesquisa. Verificamos que apesar de algumas grafias estarem inadequadas, as relações semânticas foram estabelecidas.

A seguir, sugerimos uma atividade para ampliar o uso restrito de alguns conectores, possivelmente reflexo do pouco conhecimento e/ou do desconhecimento de formas variadas para se estabelecer relações semelhantes.

### Objetivo da atividade

Levar o aluno a conhecer possibilidades de dizer a mesma coisa de formas diferentes, conforme o efeito de sentido que se pretende criar.

### Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor

Ao verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação à coesão sequencial, o professor deve esclarecer que ela é inerente ao texto e diz respeito ao encadeamento de ideias entre diferentes termos, o que ocorre considerando-se o propósito comunicativo do produtor do texto.

### Procedimentos

O professor deve explicar aos alunos, por meio de aula expositivo-dialogada, que a coesão sequencial diz respeito às relações semânticas estabelecidas no texto e que os conectores desempenham um importante papel no estabelecimento da coerência. Por meio de exemplos, o professor deve promover o entendimento do conceito, e não da nomenclatura.

O professor pode, a título de exemplificação, escrever orações na lousa dando destaque a algumas conjunções. Posteriormente, junto com os alunos, pode motivar reflexões sobre as relações semânticas que os conectores em destaque estabelecem nas orações.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese em que temos elencados os organizadores ou marcadores textuais. Sugerimos que o professor tome esse quadro

como base para esclarecer os termos e refletir sobre as relações que eles criam nos textos, bem como os valores semânticos advindos da escolha de cada conectivo.

Quadro 3 – Conectores textuais e seus valores semânticos

| EXPRESSÕES CONECTIVAS: DO TIPO ARGUMENTATIVO OU DO TIPO MARCADORES/ORGANIZADORES TEXTUAIS   | VALORES SEMÂNTICOS  |
|---|---|
| Em primeiro lugar, primeiramente, notadamente, antes de mais nada, antes de tudo, acima de tudo, em particular, principalmente, sobretudo, primordialmente, prioritariamente            | Prioridade ou relevância  |
| Em cima, acima, abaixo, adiante, na base, mais acima, em um segundo nível etc.  | Distribuição espacial   |
| Assim, desse modo, dessa forma, dessa maneira; isto é, quer dizer, a saber, por exemplo, pois, que  | Confirmação, ilustração, justificação                                   |
| E, ainda, assim como, aliás, além disso, além do mais, além de tudo, não só [...] mas também, não apenas [...] mas ainda, enfim, nem (para adição de segmentos negativos ou privativos) | Acréscimo de um dado novo, de um argumento, adição, enumeração de itens |
| Quanto a, em relação a, no que concerne a, a propósito  | Abertura ou mudança de tópico   |
| Ou  | Alternância ou disjunção  |
| Isto é, ou seja, quer dizer, por exemplo  | Exemplificação  |
| Ou, ou melhor, ou antes, dito de outro modo, em outras palavras, mais precisamente  | Reformulação, precisão, correção ou retificação do que foi dito antes   |
| De fato, na verdade, na realidade, com efeito, efetivamente, afinal, com certeza  | Confirmação, admissão   |
| Mas, porém, contudo, no entanto, entretanto, por outro lado, em compensação, enquanto que, ao passo que   | Oposição, contraste, restrição  |
| Mesmo, até, até mesmo, no máximo (situam no topo da escala); ao menos, pelo menos, no mínimo (situam no plano mais baixo da escala)   | Gradação  |
| Porque, como, pois, porquanto, por causa de, em virtude de uma vez que, já que, em vista de, dado que, desde que, visto que, visto como   | Causalidade   |
| De modo que, de maneira que, de sorte que, por conseguinte, por isso,   | Consequência  |

|   |  |
|---|--|
| consequentemente, em consequência disso, daí, em decorrência disso, com isso  |  |
| A fim de que, para que, com o propósito de, com a pretensão de, com a intenção de, com o objetivo de, com a finalidade de, com o intuito de   | Finalidade                               |
| Embora, conquanto, ainda que, apesar de que, ainda assim, mesmo que, a despeito de, não obstante, se bem que, por mais que  | Concessão                                |
| Logo, portanto, então, assim, em conclusão, desse modo, dessa forma, enfim, com base em, posto isso   | Conclusão                                |
| Como, tanto quanto, tanto como, mais que, menos que, tal qual, tal como, do mesmo modo que, na mesma medida em que  | Comparação                               |
| Provavelmente, talvez, quem sabe, será que  | Eventualidade                            |
| Conforme, segundo, consoante, de acordo com, como   | Aceitação, conformidade                  |
| Se, caso, a menos que, salvo se, exceto se, a não ser que, contanto que, desde que, sem que   | Condisionalidade, formulação de hipótese |
| Por esta categoria pode-se indicar: tempo anterior (antes que, primeiro que, desde que); tempo posterior (depois, a seguir, pós, em seguida, daqui a pouco, mais tarde, até que); tempo imediatamente posterior (logo que, mal, apenas, nem bem); tempo simultâneo (quando, enquanto, ao mesmo tempo em que, durante o tempo em que); tempo proporcional (à medida que, à proporção que, enquanto); tempo inicial (logo que, assim que, desde que, desde quando, mal, apenas); tempo terminal (até que, até quando); tempo pontual (agora, hoje, agora que, hoje que, atualmente, nesse momento); ações reiteradas (cada vez que, toda vez que, sempre que); ações frequentes (às vezes, por vezes, de vez em quando, com frequência, frequentemente, habitualmente, assiduamente, regularmente, normalmente, sempre); ações raras (esporadicamente, eventualmente, casualmente, por acaso); ações pontuais (agora, já nesse instante); | Temporalidade                            |

ações durativas (enquanto, todo o dia, o mês inteiro, a tarde toda).

Fonte: Antunes (2010, p. 138-140).

### Identificando relações semânticas

2) Identifique, de acordo com o quadro apresentado e com as orações elencadas a seguir, as relações semânticas criadas pelas conjunções destacadas:

- a) “Fiquei feliz **quando** te vi. Fiquei feliz **quando** te vi por aqui”. (Desconhecido)
- b) “Eu dei meu coração a um belo rapaz **que** prometeu me amar **e** me fazer feliz. **Porém**, ele me passou pra trás, meu beijo recusou **e** meu amor não quis”. (Fred Jorge)
- c) “A mesma praça, o mesmo banco, as mesmas flores e o mesmo jardim. Tudo é igual, **mas** estou triste **porque** não tenho você perto de mim”. (Carlos Imperial)
- d) “...meu bem eu não suporto mais você longe de mim, **por isso** corro demais. Corro demais, **então** eu corro demais só **pra** te ver, meu bem”. (Roberto Carlos e Erasmo Carlos)
- e) “Olhe bem no fundo dos meus olhos **e** sinta a emoção que nascerá **quando** você me olhar”. (Nando Reis)
- f) “Uma lembrança forte, é minha mãe ouvindo rádio, cantando e me ensinando a amar música brasileira”. (Caetano Veloso)

### Avaliação da atividade

Durante a realização da atividade, verificar as principais dificuldades dos alunos. Após a correção individual, iniciar a correção coletiva, destacando dúvidas e levantando hipóteses em relação aos possíveis efeitos que determinadas alterações de conectores poderiam acarretar no estabelecimento da coerência textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos como ocorrem a coesão referencial e a coesão sequencial na reescrita de alunos da EJA e em que medida elas contribuem para a coerência textual. Para que fosse possível verificar esses itens, desenvolvemos e aplicamos em sala de aula uma atividade com base no conto *Adivinha, adivinhão*, de Câmara Cascudo.

Em nossa análise, focamos no modo como os alunos inseriram e retomaram o referente “adivinhão”. Além disso, observamos a presença da coesão sequencial na progressão do texto e em que medida ela contribuiu para a construção da coerência nos textos reescritos.

Na retomada do referente “adivinhão”, observamos o predomínio de algumas estratégias coesivas referenciais, como repetição, pronominalização e elipse. Tais estratégias possibilitaram a continuidade referencial dos elementos constituintes do texto narrativo, o que facilitou a organização global da história, bem como a manutenção da coerência e do sentido por meio das cadeias referenciais. É importante ressaltar que o uso dessas estratégias está relacionado às escolhas do produtor do texto no tocante àquilo que deseja ressaltar do referente. Tal escolha é feita em conformidade com a situação de interação e com os propósitos a serem atingidos.

Ao analisarmos os textos reescritos por alunos da EJA, percebemos que o emprego de estratégias referenciais e sequenciais é restrito e repetitivo, possivelmente um indicativo do pouco conhecimento desses recursos e de como eles funcionam nas retomadas referenciais e sequenciais. Apesar da recorrência de termos, notamos que a coerência semântica e a coerência pragmática não foram comprometidas nos textos analisados. Entretanto, o estabelecimento da coerência sintática e da coerência estilística revelou fragilidades que podem ser trabalhadas pelo professor por meio de atividades específicas.

Com relação ao uso dos conectores sequenciais, observamos algumas inadequações e restrições linguísticas para expressar relações semânticas de oposição, causalidade e temporalidade. Segundo Antunes (2005), não é de se admirar a dificuldade de se usar, sobretudo em textos, o conector adequado para expressar o valor semântico

pretendido, uma vez que os materiais destinados ao ensino desses conectivos têm se reduzido à mera classificação subordinativa ou coordenativa. Antunes (2005) menciona Koch e Fávero (1987), que ressaltam ser o uso de conectores uma das dificuldades mais notórias nas redações escolares.

Dessa forma, trabalhar o texto e suas peculiaridades da perspectiva sociocognitivo-interacionista torna-se um grande desafio para o professor de língua portuguesa que, diante das necessidades de seus alunos, deve buscar estratégias e recursos que os levem a refletir sobre suas escolhas linguísticas.

Nesse sentido, desenvolvemos e apresentamos exemplos de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula, de forma a ampliar o conhecimento e a reflexão dos alunos no tocante ao uso dos conectivos referenciais e sequenciais com vistas a promover a coerência local e global.

Não pretendemos com isso apresentar algo inédito ou uma solução para os problemas de coesão e de coerência presentes nos textos escolares, tampouco apontar para o fato de que os elementos coesivos são usados de forma recorrente nos textos. Nosso intuito é auxiliar o professor a pensar atividades que sejam significativas para os alunos, que os levem a aprimorar e ampliar o que já apreenderam, como falantes da língua materna, e que os façam acionar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais que possuem.

Destacamos que o papel do professor de Língua Portuguesa é promover o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, de modo que eles se tornem proficientes nos vários contextos comunicacionais de que participam. Na escola, em geral, trabalha-se a coesão atrelada a frases isoladas e ligadas a uma classificação sintática de orações e períodos que nada dizem ao aluno, ignorando-se as relações sintático-semânticas criadas pelas escolhas lexicais de acordo com o propósito comunicativo, o que acaba por representar um significativo prejuízo ao desenvolvimento linguístico do aluno.

A nosso ver, este trabalho contribui para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de conceitos aprendidos de forma não reflexiva. Raramente, consideramos o que os alunos precisam ou têm necessidade de saber, assim, seguimos um currículo mais conteudista do que humanista. O ensino atual ainda está pautado em uma perspectiva segundo a qual o texto é visto apenas como pretexto para as aulas de gramática,

desse modo, ignoramos todo aspecto pragmático e semântico das escolhas lexicais que o compõe e não focamos, de fato, na necessidade de o aluno se tornar poliglota em sua própria língua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BEAUGRANDE, Robert de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, New Jersey: Alex, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Max Niemeyer. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, Max Niemeyer. Trad. ingl. *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman, 1981.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC/SEF/COEJA, 1996a.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996b.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Festa no céu*. Disponível em: <<http://virtudesaqui.blogspot.com.br/2015/07/a-festa-no-ceu-narrativas-diferentes-da.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Trad. Paulo Otoni. In: GALVES, Charlotti; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, P. (Org.) *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leônicio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, 2002.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais* – 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASSAN, Rugaya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de analfabetismo funcional. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010
- \_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. *Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html)>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. *Educação de jovens e adultos*. 4. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

**ANEXO I - Questionário socioeconômico e cultural*****Questionário socioeconômico e cultural***

1) Sua idade está entre:

- 15 a 18 anos
- 18 a 21 anos
- 22 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- 50 ou mais anos

2) Qual é o seu sexo?

---

3) Em que estado brasileiro você nasceu?

---

4) Como você se considera?

- Amarelo (a)
- Branco (a)
- Índio (a)
- Negro (a) ou afrodescendente
- Pardo (a)/ mulato (a)

5) Qual é o seu estado civil ?

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Separado(a) /Desquitado(a) /Divorciado(a)
- Viúvo (a)
- Outro

6) Com quem você mora atualmente?

- Com os pais e/ou com outros parentes

( ) Com esposo(a) e/ou com filho(s)

( ) Com amigos

( ) Sozinho

7) Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você) ?

( ) Uma

( ) Duas

( ) Três a quatro

( ) Cinco a seis

( ) Mais de seis

8) Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

( ) Não trabalho, sou sustentado pela família

( ) Trabalho e recebo ajuda da família

( ) Trabalho e sou responsável pelo meu sustento

( ) Trabalho e contribuo com o sustento da família

( ) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

9) Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?

( ) Até 2 salários mínimos

( ) De 3 a 5 salários mínimos

( ) De 6 a 10 salários mínimos

( ) Mais de 10 salários mínimos

10) A casa em que sua família reside é:

( ) Emprestada ou cedida

( ) Alugada. Valor do aluguel R\$ \_\_\_\_\_

( ) Própria em pagamento. Valor R\$ \_\_\_\_\_

( ) Própria, já quitada.

11) Atualmente você trabalha? \_\_\_\_\_

12) Se sim, qual sua atividade/ocupação?

( ) Setor público

( ) Empresa (privada ou estatal)

- ONG
- Conta própria/ autônomo
- Setor doméstico

13) Tem carteira assinada?  sim  não

14) Qual é a sua carga horária aproximada de trabalho?

- Não trabalho
- Vinte horas semanais
- Quarenta horas semanais
- Quarenta e oito horas semanais

15) Qual é o meio de transporte que mais utiliza?

- Bicicleta
- Carro próprio ou da família
- Moto
- Ônibus
- Outros

16) Quais dos itens abaixo há em sua casa?

| [ ] | Tv                        | Quantida<br>de |
|-----|---------------------------|----------------|
| [ ] | Videocassete<br>e/ou DVD  |                |
| [ ] | Rádio                     |                |
| [ ] | Microcomputador           |                |
| [ ] | Automóvel                 |                |
| [ ] | Máquina de lavar<br>roupa |                |

|     |                      |  |
|-----|----------------------|--|
| [ ] | Geladeira            |  |
| [ ] | Telefone fixo        |  |
| [ ] | Telefone celular     |  |
| [ ] | Acesso à Internet    |  |
| [ ] | Tv por assinatura    |  |
| [ ] | Empregada mensalista |  |

17) Usa computador:

- ( ) Sim, só para lazer
- ( ) Sim, para trabalhos escolares e/ou profissionais
- ( ) Sim, no trabalho
- ( ) Não

18) Qual é o grau de escolaridade do seu pai?

- ( ) Nenhuma escolaridade
- ( ) Ensino Fundamental: de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série
- ( ) Ensino Fundamental: de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série
- ( ) Ensino Médio
- ( ) Ensino Superior

19) Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?

- ( ) Nenhuma escolaridade
- ( ) Ensino Fundamental: de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série
- ( ) Ensino Fundamental: de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série
- ( ) Ensino Médio
- ( ) Ensino Superior

20) Por que motivo você deixou de frequentar uma escola regular?

- ( ) Fui reprovado (a)
- ( ) Não havia escola perto de casa

- ( ) A escola que freqüentava era muito ruim (tinha muita bagunça, faltavam professores etc)
- ( ) Não gostava de estudar/ não tinha interesse
- ( ) Porque casei/ tive filhos/ tive que cuidar
- ( ) Não tinha apoio da família
- ( ) Por motivos ligados ao trabalho: horário, não tinha tempo para estudar etc.
- ( ) Problemas ligados à saúde
- ( ) Sofri agressão (verbal ou física) na escola
- ( ) Não consegui vaga em escola pública
- ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

21) Por que voltou a estudar/ cursar a Educação de Jovens e Adultos?

- ( ) Para conseguir meu primeiro emprego
- ( ) Para conseguir um emprego melhor
- ( ) Para melhorar de posição no meu emprego atual
- ( ) Para prestar vestibular e fazer uma faculdade
- ( ) Para fazer um curso profissionalizante
- ( ) Para adquirir mais conhecimento, ficar atualizado (a)
- ( ) Para ter mais chances na vida
- ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

22) Que meio você mais utiliza para se manter informado dos últimos acontecimentos?

- ( ) Jornais
- ( ) TV
- ( ) Internet
- ( ) Revistas
- ( ) Rádio
- ( ) Conversas com outras pessoas
- ( ) Não tenho me mantido informado

23) Qual é o seu lazer preferido?

- ( ) Artes plásticas/ Artesanato

- Cinema/ vídeo  
 Dança  
 Música  
 Teatro  
 Literatura  
 Esporte  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

24) Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu neste ano?

- Nenhum  
 No máximo dois  
 Entre três e cinco  
 Mais de cinco

25) Que tipo de livros você gosta de ler?

- Ficção  
 Não ficção  
 livros técnicos  
 livros de autoajuda  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_

26) Com que freqüência você lê jornal?

- Diariamente  
 Algumas vezes por semana  
 Somente aos domingos  
 Raramente  
 Nunca

27) Com que freqüência você utiliza a biblioteca para empréstimos de livros?

- Não utilizo  
 Utilizo raramente  
 Utilizo com razoável freqüência  
 Utilizo frequentemente

28) Quantas horas, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando-se as horas de aula?

- Nenhuma, apenas assisto às aulas
- Uma a duas
- Três a cinco
- mais de cinco

Para responder à questão 29 considere as letras:

- (A) Semanalmente
- (B) Ao menos 1 vez por mês
- (C) Ao menos 1 vez ao ano
- (D) Nunca

29) Com que freqüência você...

- Vai ao shopping
- Vai ao teatro
- Vai ao estádio
- Vai ao museu
- Vai ao parque
- Assiste a shows/concertos
- Pratica esportes
- Vai a bares

## ANEXO II – Reescritas com suas devidas transcrições

①

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Adilinha adilinha

Era uma vez um rapaz que  
 muito e não conseguia ver  
 ele teve uma ideia de sair para  
 passeando por alguém que  
 adilinha coisa um belo dia  
 um rei que falou que no  
 estava alontanando coisa estranha  
 dia sumiu uma coisa outros  
 outras coisa foi então que  
 sorprende que em desbravando  
 os dias se passaram e  
 desabriu uma bela manhã para  
 servir o café o adilinho falou  
 toraqui ele ficou branco no dia  
 e segundo e o adilinho voltou a

118

Seg

grande futuva ento a  
elabou Voutando era cosa nre

### 1) Adivinha adivinhão

Era uma vez um rapaz que trabalhava muito e não conseguia nadaentão ele teve uma ideéia de saí pelo mundo se passando por alguém que conseguia adivinha coisa um belo dia ele emcontro um rei que falou que no castelo dele estava acontesendo coisa estranha um dia sumia uma coisa outros sumia outras coisa foi então que o adivinho pergunto quer que eu descubra este roubo. Os dias sepassarão e nada de descobri uma bela manha um criado veio sevir o café. O adivinho falou o primeiro tar aqui, ele ficou branco. no dia seguinte veio o segundo tar aqui e ele confessa o nome do teceiro mais o adivinho não quis falar nada para o rei mais chegou e falou que tinha sumido a sua coroa. E o adivinho falou traga o galo e o rapais troge então o adivinho deve um idéia de mela o galo de cal e coloco uma toalha por cima de e falou a quele que melha a mão será o tadrão o primeiro foi passou a mão depois o segundo o terceiro e o quarto todos pássaro a mão o adivinho falou agora todos abra as mão quando eles mostaro as mão dois estava com a mão limpa e dois não a ir ele falou este são o ladrão prenda eles o rei ficou satisfeito e deu a ele uma grande futuna e então o adivinho acabou voutando pra casa rico.

## Adivinha, adivinhaô

Era, uma vez, um homem  
sábio; porém sua situação fiz  
de mal a pior, além de já  
muito velho e continuava po-

ento, ele pensou em fari-  
a fada; E acabou fazendo isto  
uma troca de roupa e de  
chegando-se ao rei porta-

o rei, um lugar para falar

o rei, deixou; dizendo: Eu  
palácio havia muitos gatos

Ele, se ofereceu, ajudar o  
estes gatinhos.

É assim, o dia ladrão

Quando, o rei achando que  
estava envolvido, vem o

Rebocaram-lhe a pena

Naem, o rei disse que  
daria gratificação, se o a-  
cabisse quem tinha feito

O adivinhão, pegou um

O doce o salo sobre e  
passando nele, frouxgem e  
com um pano

Chamou todos os criados,  
que cada um, de ceder  
que mais na conta do salo  
que todos os criados, termi-  
fazer o que era mandado  
então, ele disse:

## 2) Adivinha, adivinhão

Era uma vez, um homem muito sábio, porém sua situação financeira ia de mal a pior, além de já estar ficando muito velho e continuava pobre.

Então, ele pensou em sair pelo mundo a fora: E acabou fazendo isto mesmo, pegou uma troxa de roupas e se foi...

Chegando-se ao um palácio, pediu para o rei, um lugar para passar a noite.

E o rei, deixou; dizendo-lhe que no plácio havia muitos gatunos perigosos.

Ele, se ofereceu, ajudar o rei descobrir estes ladrões.

Pedi ao rei que o deixasse ele passar um mês no palácio, e iria descobrir e o rei aceitou sua proposta.

Passou, um dia e o adivinhão, ficou só de bom a melhor, e nada descobriu.

No dia seguinte, quando o criado veio lhe trazer o café, ele mormurou

-Aí está (um visto)

O criado, se entregou

O mesmo aconteceu com o outro criado, na hora da janta.

O divinhão, também falou, que ele também era uns dos ladrões, e o criado amarelo, e acabou confessando.

E assim, os dois ladrões foram preso, quando o rei achando que tudo já estava resolvido, veio o pior.

Roubaram-lhe a coroa.

Porem, o rei disse que daria uma ótima gratificação, se o adivinhão, descobrisse quem tinha roubado a coroa.

O adivinhão, pegou um galo

E colocou-o galo sobre uma mesa passando nele, ferrugem e o cobriu com um pano.

Chamou todos os criados, e mandou que cada um, de cada vez passasse as mãos nas costas do galo. Porém depois que todos os criados, terminaram de fazer o que era mandado pelo adivinhão, ele disse:

-Agora todos vocês me mostre suas mãos.

E, todos ou melhor quase todos os criados estavam, com as mão sujas, menos dois dos criados, que foram presos.

O adivinha, adivinhão contou como descobriu, e como fez sua façanha,

Que o galo estava sujo de ferrugem e os dois homens, fingiram ter passado a mão na costa do galo.

Assim, o rei deu-lhe sua gratificação e o homem sábio, volta rico para sua cidade natal.

Fim



## Adivinha Adivinha

Era uma vez um homem  
Pensado de fracassar nos negócios  
Um certo dia ele resolveu  
se melhorar a situação. O tempo  
foi andado, andado até que ele chegou  
e viu o rei, ai pergunto:

— você poderia deixar eu dormir  
aqui?

— Sim, mas fique sabendo que  
o ladrão aqui!

Ai o Adivinha falou para o rei  
que era o ladrão, ai parou 1,2,3



DISTOSS

vai cantar o nome do ladrão  
dois homens colocar a sua  
toda juíza, vai Adivinha falou?  
— pode dar esses dois preso el  
no fim eles era o ladrão  
rei deu a recompensa para Ad  
nouta para sua tarefa.

### 3) Adivinha Adivinhão

Era uma vez um homem que estava cansado de fracassar nos negócios. Até que um certo dia ele resolveu sair para ver se melhorava a situação. O tempo passado e ele foi andado, andado até que ele chegou a um palácio e viu o rei, ai perguntou:

-Você poderia deixar eu dormir essa noite aqui?

-Sim, mas fique sabendo que tem um ladrão aqui!

Ai o Adivinhão falou para o rei que ia descobrir quem era o ladrão, ai passou 1,2,3 dias e nada do Adivinhão descobrir os ladrões, até que um capatas do rei foi levar a comida para Adivinhão, Adivinhão falou:

-Você foi o primeiro, e capatas ficou todo branco, assim ele fez com outro capatas e ele também ficou todo branco. Ai o Adivinhão falou pode levar esses dois ladrões, para cadeia.

Assim o rei ficou bastante satisfeito, no outro dia apareceu outro ladrão, só que tinha robado a coroa do rei, o rei deu a notícia te que quem acha os ladrão a recompesa e fica rico.

Nessa lavai o Adivinhão acha o ladrão.

Ele falou para os trabalhadores

-Coloca a mão nas costa do galo que ele vai contar o nome do ladrão, nessa ai dois homens colocou e sua mão não saiu toda suja, ai Adivinhão falou?

-pode levar esses dois preso eles e o ladrão.

No fim eles era o ladrão mesmo. É o rei deu a recompesa para Adivinhão e ele voutou para sua terra.



## Modulo de Pos.

Adalimba, adalimba  
Era uma vez os dois hom  
a coroa, no descobriram Po  
estava com as mãos am  
arrida das Pámelas. Quan  
disco bri quem era os lad  
ma Cadeia. (...) Pois o  
Roba ema Cadeia.

4)

Adivinha, adivinhão

Era uma veis um homem muito sábio mas pobri não tinha nada juntou suas coisas e foi embora pra ganhar dinheiro com suas adivinhações e ele consegui

Ganha muito dinheiro mesmo com um pouco de mentira e voutou pra casa rico

## 5

## Adivinha Adivinhação mochile

Era uma vez, um homem muito Sábio, nos negócios.

erto dia ele resolveu sair ao mundo fôr Adivinho porque não tinha sorte nos negócios.

Pegou suas roupas, saiu estrada fôr a palácio do Rei, entrou e pediu licença pa

No outro dia na hora do Rei, o rei diss entre ele, mas não Sábio quem era os si ofereceu para desfazer os fôis.

No dia seguinte, quando o criado do adivinha falou aqui o primeiro. Quando o muito nervoso e retrou-se.

Depois viu outro criado, e o adivinha segundo. Quando o criado viu isso f bono leite e começo a entregar os can

## 5) Adivinha Adivinhão

Era uma vez, um homem muito sabido, mas não tinha sorte nos negócios.

Certo dia ele resolveu sair ao mundo fora e tentar ser um adivinho porque não tinha sorte nos negócios.

Pegou suas roupas, saiu estrada fora até si deparar com o palácio do rei, entrou e pediu licença para dormi.

No outro dia na hora da ceia, o rei disse que havia ladrões entre ele, mas nçao sabia quem era os ladrões. Então o adivinho si ofereceu para descobrir os tais.

No dia seguinte, quando o criado do rei servia a ceia o adivinha falou aqui o primeiro. Quando o criado ouvi ficou muito nervoso e retirou-se.

Depois veio outro criado, e o adivinha clamou ai ta o segundo. Quando o criado ouviu isso ficou branco como como leite e começou a entregar os compaças.

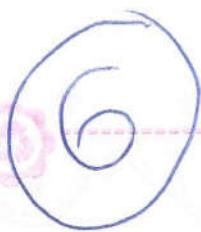
Então o adivinho, já sabendo quem era os ladrões, resolveu fazer um truque, ele pegou um galo, passou gracha nas costas dele e cobriu o galo com um saco.

Ele reuniu todos os criados do reino e falou:

Quando o ladrão passa a mão nas costas do galo, o bicho vai gritar e o tal vai ser preso.

Todos então passou a mão nas costas do galo, e ele não gritou, então pediu para olhar nas mão de todos.

Quando olhou as mãos dos criados, percebeu que havia dois com as mãos limpas e foram presos.



D O T A S S E

## Adensinho adiante

Era uma vez um homem  
 que seu filho foi fumado velho da  
~~re~~ nos ir pra ferente resou  
 chegando al palacis de pessis de  
 pediu um lugar par pssim re  
 qui me palacis aru ladas i a  
 que ia tentar ressourcer mor  
 i nada u diu s adiante fala  
 suriu um Barulho qui era  
 mordomo deli um diu a cara  
 e o rei falou qui s adiante des  
 colou com um galo de Bacha da  
 teder os Pato da ~~re~~ palacis li  
 a sorte tinha qui pssar a maa?

## 6) Adivinha adivinhão

Era uma vez um home cansado da sua vida já ficando velho da sua vida não ir para fernte resouveu viajar chengando AL palácio depois de muito andar pediu um lugar par dormi rei ceiano falou qui no palácio avia ladão é o adivinha falou qui ia temtar ressouver mas pasou um dia é nada u dia o adivinho falo qui na noite ele ouviu um barulho qui era ums dos mordomo deli um dia a coroa do rei sumil e o rei falou qui o adivinho descobri u adivinho colou cou um galo de bacho do pamo é reunio todos as povo do palácio li falou qui todos o povo do palácio tinha qui pasar a mão no galo aqueli qui ficasse com a mão limpa era o ladrão então todas as pessoas pássaro a mão é duas pessoa vicaro com a mão limpa então o rei mandou premder os dois i o rei deu uma boa cantia em dieiro i Eli voutou par casa rico.

7

## Adivinha, Adivinha

Um homem estava pensando  
e não tem nada.

Um belo dia ele pegou a  
ideia e picou o pé, e foi que  
foi para no palacio e pediu  
mais, foi quando o rei falou  
ladrão no palacio, foi que  
falou que ele adivinhava que  
ladrão, mas ele iria fica  
um mês; foi quando ele  
era os ladrões.

Um belo dia o rei falou a  
dele foi robada, e o rei fo  
aém achasse o ladrão ele

## 7) Adivinha, adivinhão

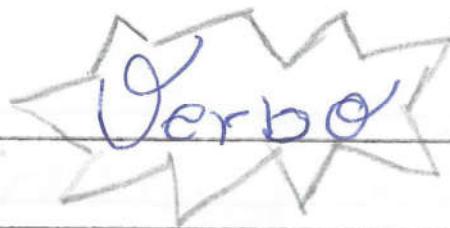
Um homem estava cansado de trabalha e não tem nada.

Um belo dia ele pegou as roupas dele e picou o pé, é foi quando ele foi para no palácio e pediu para dormir, mas foi quando o rei falou que tinha ladrão, mais ele iria ficar lá por um mês, foi quando ele acetou de quem era os ladrões.

Um belo dia o rei falou que a coroa dele foi robada, e o rei falou que quem achasse o ladrão ele iria dar algum dinheiro, é foi quando o adivinhão colocou o galo todo sujo debaixo de um lençou, e todos os criados tinha que passar a mão sobre o galo, quando todos os criados terminaram ele pediu para todos mostra as mãos, e dois dos criados estava com a mão limpa.

É o rei deu o dinheiro para o adivinha e ele ficou rico.

8



- Palavra que pode indicar fenômeno, acontecimentos da natureza
- pode indicar tempo (passado ou futuro),
- pode ser conjugada pelas gramaticais,

### Adverbio Adverbial

Era uma vez um homem  
ficando velho e continuando  
Decidiu um dia sair pelas  
em terras desconhecidas para  
sua sorte. Abusando um palácio  
pediu licença entrou e  
permissão do rei para f

franjo sumido, e o rei  
contente com a sua promessa  
pediu-lhe que encantasse os  
ladrões da Cená, e ele a  
pegou um galo Caltriu co  
toalleia e disse que se pon  
me galo e ele cantar bêci  
todos passarão, menos os  
que desfalcaram, e justo os  
os ladrões da Cená.

O rei os prendeu e dei  
recompensa para o homem  
e ele retornou a sua ter

### 8) Adivinha, adivinhão

Era uma vez um home que já estava ficando velho e continuava pobre.

Decidiu um dia sair pelo mundo em terras desconhecidas para tentar a sorte.

Avistando um palácio aproximou-se pediu licença entrou e pediu a permissão do rei para passar aquela noite. Quando estava ceando, o rei contou-lhe que o palácio estava cheio de ladrões.

Ouvindo aquilo o homem adivinhão se ofereceu para ajuda-lo a descobrir quem seriam os tais ladrões, desde que ele repousa-se ali por um mês com toda beleza.

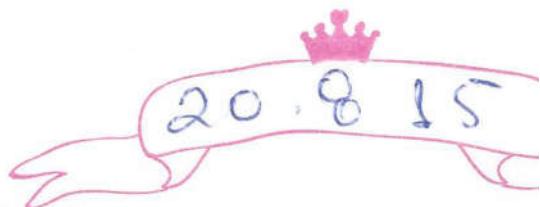
O rei aceitou, no dia seguinte ele descobriu; no terceiro dia quando um criado lhe trouxe o café ele logo exclamou este é um. Depois o segundo foi descoberto e revelou o terceiro e em fim todos foram presos.

Dias depois a coroa do rei havia sumido, e o rei contente com a sua primeira descoberta pediu-lhe que encontra-sse os ladrões da coroa, e ele aceitou

Pegou um galo cobriu com a toalha e disse quem por a mão no galo e ele cantar será o ladrão todos passaram , menos dois que foram os ladrões da coroa.

O rei os prendeu e deu a recompensa para o homem adivinhão.

E ele retornou a sua terra rico.



Adivinha, a ad

Um homem amishiu,  
tentava ganhar a vida,  
cidrake. porque os magi  
dando certo a onde?

Chegando-lá no a  
fome nem tinha lugar  
ele encontrou um rei  
deu comida e mora  
O rei teve com  
prisão, ele comiu e

### 9) Adivinha, a adivinhão

Um homem umidiu, simples foi tentava ganha a vida na outra cidade porque os negócios não estavam dando certo aonde ele tava.

Chegando- lá na cidade passou fome nem tinha lugar para dormir ele encontrou um rei ajudou deu comida e moradinho.

O rei tava com problemas no palácio ele comeu ajudar o rei confiança de todos, ganhou muito dinheiro depois ajutou e foi embora para a sua cidade natal.

10

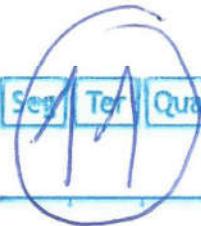
### Advinha, advinha

Era uma vez um homem que ia quando ia fazer um negócio era decide corrumpe trucha e ir na praia e trouxe o advinhão do rei as pessoas que ele falava mais cedo que se soberano ia correr com riqueza e se ficou feliz e rico e depois ele fala penhorava mais na galinha que se roubava o rei e as pessoas colocaram facções foram presos cada um admirava o advinhão comemorada contra a facção que era mais.

### 10) Adivinha, adivinhão

Era uma vez um homem que era um bom sábio e quando ia fazer um negócio era infeliz quando decide arruma trocha e ir no palácio do rei e virou o adivinhão do rei as pessoas acreditavam no que ele falava mais é tudo mentira aí o soberano a corou com riqueza e no final de tudo ficou feliz e rico e depois ele falou para pessoas ponham a mão na galinha que ela indicaria quem roubou o rei e as pessoas colocaram a mão e os ladrão foram presos cada vez mais o rei admirava o adivinhão comemorada a vitória dele contra o ladrão ficaram nas grades e o adivinhão feliz.

|      |     |     |     |     |     |     |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Sext | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|



Era uma vez um rei  
salido mais longe mas ne  
ja estava ficando velho e  
pobre como se pensou na  
melhora de vida então re  
adivinhe o rumo a toncha  
e partiu caminhou muito a  
palacio onde pediu a  
a noite lá entao o rei fez  
muitos sapadores e adivi  
passaria uns dias no pa  
quem era o sapador que  
sabia quem passaria um  
ate que um dia de manhã o rei

### 11) Adivinha adivinhão

Era uma vez um homem muito sabido mais infeliz nos negócios

Já estava ficando velho e continuava pobre como Jô. Pensou muito em melhora de vida então resuvel vira adivinho arumou a toncha de roupas e partiu camiou muito ate chega no palácio onde pediu ao o rei passa a noite la então o rei falou que tinha muitos saqueadores como ele era muito sábio porem passarão uns tempo e nada até que um dia de manha o servos do rei foi la no quarto do adivilho e como ele sobe que a quele homem era um adivilho então ficou com medo no dia seguinte outro servo

4º ET

materia

Brá una vez, um homem muito  
muito velho, ele tinha a vontade  
um dia ele decidiu ir embora  
então ele saiu andando pelo mundo  
ele encontrou um palácio e pediu  
dormir lá. Então o rei o deixou, e  
eles problemas. e o homem saiu  
poderia ajudar a resolver. O rei  
o rei deixou que ele ficasse lá e  
no primeiro dia ele não conseguiu  
mas no segundo dia ele teve  
então um criado para o servir  
aquele tem um leão e criado  
então ele desculpava o primeiro  
depois ele teve uma ideia melhor  
saber o que o leão queria.

## 12) Adivinha adivinhão

Era uma vez: um homem muito sábio, porem muito velho, ele tinha a vontade de fica rico, um dia ele decidiu ir embora de sua cidade, então ele saiu andando pelo mundo, por solte ele encontrou um palácio e pediu que o deixa-se dormi lá; Então o rei o deixou, mais falou do seus plobemas. E o homem sábio falou que poderia ajudar a resouver com suas adiviasões o rei deixou que ele fica-se lá um mês,

No primeiro dia ele não concegiu nada mais no segundo dia ele teve uma idéia.

Veio um criado para e servi então ele falou aqui tem um logo o criado ficou branco então ele descubriu o primeiro ladrão.

Depois ele teve uma idéia melhor, colocou um galo e pediu que todos coloca-se as mão no galo, então comesarão a colocar as mão emtão ele descubriu que era os ladrões porque eles ficarão com medo de ficar com as mãos sujas.

Moral da história: esse velho não tinha sabedoria

Deus é fiel

13

Adivinha, adivinha  
Bem eu vou falar uma His  
hamem que foi muito espe  
Ele com segunho viver na  
estava Pensado como Pedinho  
Ele teve uma ideia de ser  
Para ganhar muito dinheiro  
as mala foi rumo Para  
A sorte ele parou no Palacinho  
Ser Pedinho ser mi la ~~o~~  
Amigade com o Rei ficou a



e de Palme ficou Rico  
Vida como a adivinhaõ ele

Fim da Historia

### 13) Adivinha, adivinhão

Bem eu vou falar uma história de um homem que foi muito esperto de mais Ele com sequinho vencer na vida Um dia estava pensado como podinha ficar rico Ele teve uma idéinha de ser um adivinhão

Para ganhar muito dinheiro ele arumou as mala foi fumo para a vida tentar a sorte ele parou no palacinho ela pedinho ser podinha dor mi la ele féis uma amizade com o rei ficou amigo dele.

O rei comsou fala para ele tomar cuidado porque la tinha muito ladrão mais homem viu a oportunidade de ficar rico ele teve uma idéia comesou falar eu vou ti ajudar meu amigo No primeiro caso ele descobriu o dois ladrão como tou para o rei o rei tomou as providencia como os ladrão

Um dia sumil a coroa do rei ai o adivinhão entrou em ação comesou a investiga bom fomi da história foi que ele descobriu o ladrão como tou para rei que pegou a (coroua) coroua o rei predeu os bandido e deu para o adivinhão muito dinheiro e de pobre ficou rico ele venceu na vida como o adivinhão ele pegou a esperteza.

Fim da história

(14)

ADEVENTURA, ADEVENTURA,  
ERA UMA VEZ UM HOMEM  
MARS INFELIZ E POBRE.  
EM UM CERTO DIA PEGOU ALG  
MAS A CAMINHAR DEPOIS DE  
CHEGOU EM UM PALACIO E RESOL  
NORTA NO OUTRO DIA ELA FICOU  
NO PALACIO AVEA MUITOS  
FELIZ SEU OFERREceu AO REI  
QUE EM IRÁO OS LADROS O  
NO PRIMEIRO DIA UM DOS EN  
NO QUARTO DO VIDENTE QUE  
DO EMPREGADO QUE FICOU  
NO OUTRO DIA ENTROU OUTRO  
QUARTO DO VIDENTE QUE TAN  
OS LADROS A VIDENTE TIN

POSS BEM PODE PASSADO NO GALO UM PÓ PARA  
QUE TODOS SUJASSEM AS MÃOS, OS DOIS SO  
FINGERÃO TER PASSADO A MÃO NO GALO COM  
MEDO QUE O GALO CANTASE.

#### 14) Adivinha, adivinhão

Era uma veis um homem muito sábio mais infeliz e pobre.

Em um certo dia pegou algumas roupas e saio a caminhar depois de caminhar muito chegou em um palácio e resolveu passar a noite no outro dia ele ficou sabem que no palácio avia muitos ladrões assim ele se ofereceu ao rei para descobrir quem erão os ladros o rei o aceitou.

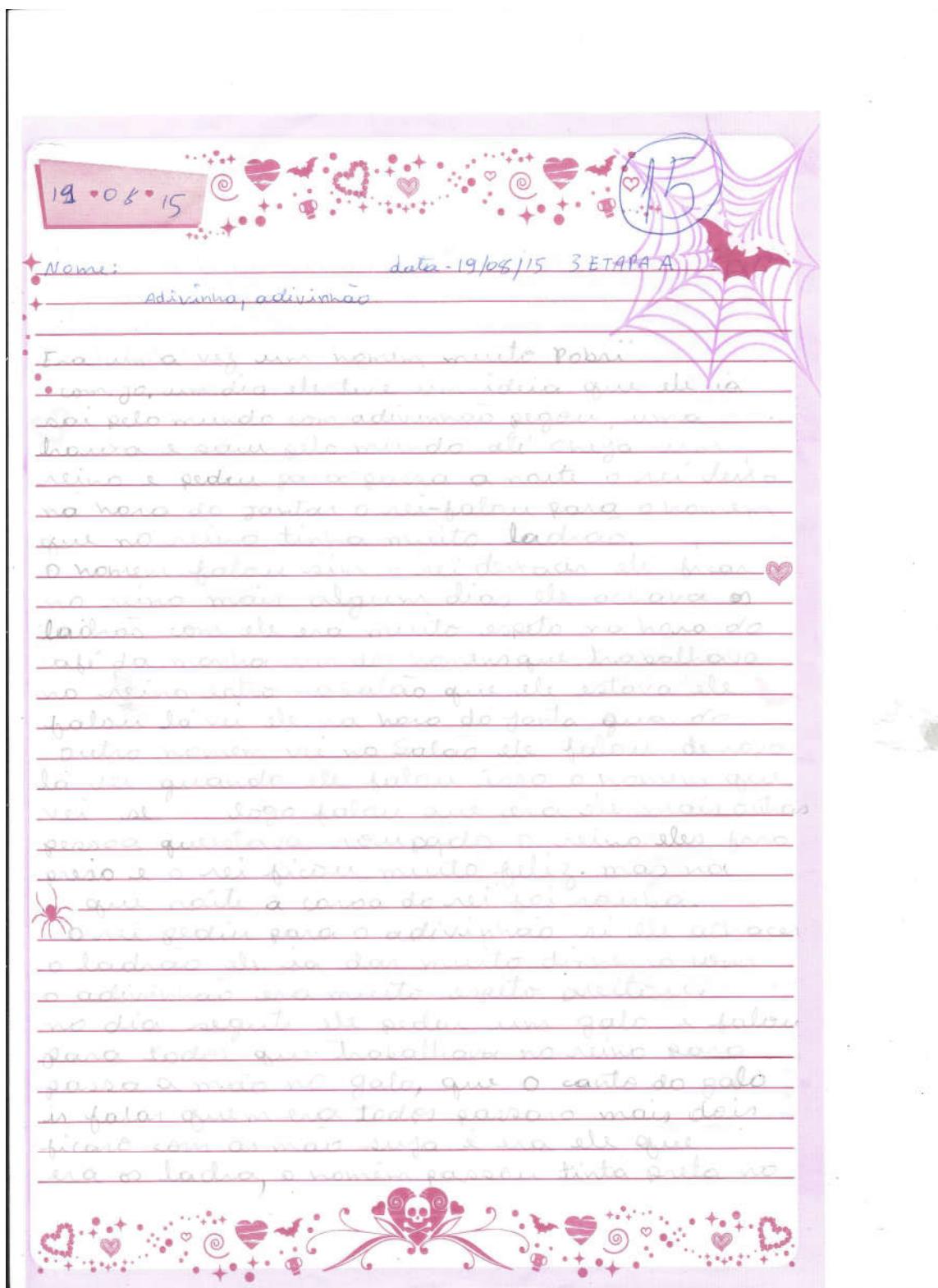
No primeiro dia um dos empregados entrou no quarto do vidente que incenou algo ao empregado que ficou desconfiado.

No outro dia entrou outro empregado no quarto do vidente que também era um dos ladrões o vidente que também era um dos ladrões o vidente incenou algo ao empregado que caio de joelhos e confesou tudo ao vidente que informou ao rei

Depois de algumas semanas roubarão a coroa do rei que ofereceu uma recompensa.

O vidente se ofereceu a resolver o caso para ganhar a recompensa que o rei o avia oferecido.

Ele pegou um galo e o cobrio com pano e pedio para todos os empredos passasem a mão no galo, tudos o fizarão daí o vidente olhou as mão de tudos foi assim que ele descobrio que dois estavam com as mão limpas pois ele avia passado no galo um pó para que todos sujasem as mão. Os dois só fingirão ter passado a mão no galo com medo que o galo cantase.



### 15) Adivinha, adivinhão

Era uma vez um homem muito pobri com Jó, um dia ele teve um idéia que ele ia sai pelo mundo com adivinhão pegou uma trouxa e saiu pelo mundo até chega um reino e pediu para passa a noite o rei deixo na hora do jantar o rei falou para o homem que no reino tinha muito ladrão.

O homem falou sim o rei deixace ele ficar no reino mais algum dias ele achava os ladrão com ele era muito espeto na hora do café da manha um dos homens que trabalhava no reino entro no salão ele falou de novo la vei ele na hora do janta quando outro homem vei no salão ele falou de novo lá vei quando ele falou isso o homem que vei se logo falou que era ele mais outras pessoa que estava roupado o reino eles foro preso e o rei ficou muito feliz. Mas na que noite a coroa do rei foi rouba.

O rei pediu para o adivinhão si ele achace o ladrão ele ia dar muito dinheiro com o adivinhão era muito espeto aceitou.

No dia seguite ele pediu um galo e falou para todos que trabalhava no reino para passa a mão no galo, que o canto do galo ia falar quem era todos pássaro mais dois ficaro com as mão suja e eraele que era os ladra, o homem passou tinta preta no galo e os dois não ficaro com a mão suja porque não tinha passado a mão nas costa do galo porque acha que o galo ia canta diferente porque ele era cupado o homem adivinho e ficou muito rico.

16

## Adizinha, adizinhão

Era uma vez um homem mi-  
... mas pobr... n... t... n... a... f...  
... co... s... e... f... o... i... l... o... r... a... p... r... a... g... a... n... t... a... d... e... m...  
... D... u... a... s... A... v... i... n... h... a... g... e... s... e... l... i... c... o... n... e... g... u... i... l...  
... G... a... n... h... a... m... i... t... o... d... e... m... h... i... r... o... m... e... s... m... o... c... o... m... u...  
... d... e... m... e... n... t... i... r... a... e... v... e... n... t... o... u... p... r... a... c... a... s... a...

16) Adivinha, adivinhão

Era uma veis um homem muito sábio mas pobri não tinha nada juntou suas coisas e foi embora pra ganhar dinheiro com suas adivinhações e ele consegui

Ganha muito dinheiro mesmo com um pouco de mentira e voltou pra casa rico