

A construção de coesão em superestruturas narrativas na EJA

pg 132-144

Ana Paula Carvalho Schmidt¹

Carla Carine Gerhardt²

Resumo

Este trabalho identifica e descreve a construção de coesão em uma superestrutura narrativa produzida por uma estudante da Etapa 1 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enfatizamos o potencial da Linguística Textual como suporte teórico para a análise, por meio dos critérios de textualização discutidos em Marcuschi (2008), com foco nos processos coesivos (KOCH, 2014). Em adição, avaliamos em que medida a noção de retextualização pode contribuir para a produção escrita de uma superestrutura narrativa. Argumentamos que, ao analisar a produção textual de seus próprios estudantes, a segunda autora, professora/pesquisadora em linguagens, encontra um ponto de partida para a reflexão e consequente reelaboração de sua prática docente. Os estudantes, por sua vez, têm o desenvolvimento de metacognição linguística aprimorado, uma vez que a professora, de forma dialógica, propõe questionamentos que visam orientar o processo de reescrita do texto. Os resultados indicam utilização de recursos coesivos remissivos e sequenciais. Assim, foi possível constatar que o texto atende à proposta de produção no critério de escrita de uma superestrutura narrativa, o que pode ser verificado pelas escolhas coesivas realizadas pela escritora, as quais se aproximam muito das comumente utilizadas em estruturas narrativas, conforme Koch (2014) e Koch e Elias ([2009] 2017).

Palavras-chave: Linguística Textual. Narrativa. Educação de Jovens e Adultos.

THE CONSTRUCTION OF COHESION IN NARRATIVE SUPERSTRUCTURES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Abstract

This work identifies and describes the construction of cohesion in narrative superstructures produced by Youth and Adult Education students. We emphasize the potential of Textual Linguistics as a theoretical framework for the analysis, using the textualization criteria discussed in Marcuschi (2008), specifically the cohesive processes (KOCH, 2014). In addition, we consider the contribution of retextualization for the production of a narrative superstructure. We argue that this analysis serves as a starting point for the reflection and reelaboration of teaching practice. The students profit from the explicitation of the reading path through the questioning that the teacher poses to guide the rewriting process. The results indicate the use of referential and sequential cohesion. We conclude that the analysed text meets the criteria of a narrative superstructure due to the cohesive choices made by the writer. These choices are quite similar to those that characterize narratives, according to Koch (2014) and Koch and Elias ([2009] 2017).

Keywords: Text Linguistics. Narrative. Youth and Adult Education.

1 Doutoranda em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista Capes, integrante do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP). E-mail: ana-gcarvalho@hotmail.com

2 Doutoranda em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: carla.gerhardt@hotmail.com

Introdução

Textos narrativos escolares têm sido investigados com base em diversas teorias e por meio de variadas ferramentas analíticas. Meireles e Spinillo (2004), por exemplo, investigam a coesão textual em narrativas escritas por adolescentes surdos. Pinheiro e Becker (2014) verificam a coerência em narrativas escritas escolares, sob o viés da Linguística, Educação e Psicologia. Silva e Patrício (2017) analisam narrativas de estudantes do 6º ano, produzidas sob forma de retextualização do gênero “meme”.

Sobre análise de narrativas produzidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco desta pesquisa, Azevedo (2007) identificou, na escrita processual de quatro estudantes desse nível, da cidade de Pelotas - RS, marcas de oralidade; utilização de elementos de coesão referencial e existência de estrutura narrativa. Em relação à análise coesiva, a autora verificou que os estudantes, ao longo do processo de escrita, alteraram a forma de utilização dos elementos de coesão referencial em seus textos, mesmo sem haver explicitação teórica. A autora acredita que isso tenha ocorrido de forma mais expressiva após exposição dos estudantes à leitura sistemática de textos literários (narrativos) em sala de aula. Sobre a produção de superestruturas narrativas (na perspectiva de VAN DIJK, 1978), a autora identificou indícios da aquisição da estrutura narrativa nos textos dos estudantes, o que teria ocorrido, de maneira geral, a partir da quinta e sexta oficinas de escrita criativa propostas por ela. Dessa forma, o estudo de Azevedo (2007) assemelha-se ao desenvolvido aqui; entretanto, parece haver escassez de pesquisas que investiguem narrativas produzidas nessa modalidade de ensino, especialmente que tenham por base uma teoria linguística que ofereça critérios para a análise dessas produções textuais vinculadas ao ensino.

Neste artigo, enfocamos a contribuição da Linguística Textual, reconhecida internacionalmente, sobretudo, por autores como Beaugrande e Dressler (1981) e Charolles (1983), e, nacionalmente, por Koch ([2009] 2017), Antunes (2009) e Marcuschi (2008), para a pesquisa e o ensino de produção textual no contexto escolar, mais especificamente, na produção de narrativa. Nesse sentido, consideramos o potencial dos critérios de textualização discutidos por Marcuschi (2008) e Fávero e Koch (2000) para o processo de tessitura de sentido em narrativas. Os autores propõem sete critérios para que um texto seja um texto, quais sejam: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e intertextualidade.

Nesta pesquisa, nosso objetivo é verificar se uma produção textual de estudante da EJA - Ensino Médio constitui superestrutura narrativa em situação de retextualização e como o critério de textualidade coesão é mobilizado nesse processo. Nosso foco, dentre os recursos coesivos, recai na coesão referencial e sequencial. O texto analisado foi produzido por uma estudante do 1º ano da EJA-EM³, de colégio particular de Santa Maria - RS. A produção do texto ocorreu a partir de proposta de retextualização de tira da turma da Mônica, em que os estudantes, após abordagem da professora sobre noções de tipos de linguagem (verbal e não verbal), gênero e modos de organização textual, retextualizaram o enredo contido na tira. Nessa retextualização, criaram uma história verbal escrita a partir das informações não verbais que constituem a tira (ver seção 2 de Metodologia).

Para dar conta do proposto anteriormente, organizamos o trabalho em quatro seções, além desta introdução: 1) referencial teórico, em que situamos elementos chave para a pesquisa, como Linguística Textual, critérios de textualização e coesão; 2) metodologia, na qual descrevemos o universo de

³ A autorização fornecida pela participante da pesquisa está arquivada no Laboratório de Línguas e Ensino - Lablen, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

análise, constituição do *corpus* e critérios analíticos; 3) resultados, em que descrevemos e interpretamos o processo de construção de sentido, em texto na modalidade escrita, por meio de mecanismos de coesão e, por fim, 4) considerações finais, na qual tecemos algumas reflexões sobre a contribuição da investigação para o campo dos Estudos Linguísticos e para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na modalidade EJA, bem como apontamos limitações do trabalho e possibilidades para pesquisas futuras.

Referencial teórico

A Linguística Textual vem se desenvolvendo ao longo de três momentos, com formas bastante distintas de analisar textos escritos (e orais recentemente) em cada um deles. No primeiro momento, dedicou-se atenção às análises interfrásticas e gramáticas de texto; em um segundo momento, às perspectivas de cunho semântico e pragmático e, por fim, às contribuições dos estudos cognitivistas e sociocognitivistas.

Os primeiros estudos da Linguística Textual surgem na década de 1960. A preocupação básica centrava-se em torno dos mecanismos interfrásticos, em que sequências de frases ganhavam o estatuto de texto. Por isso, em vez de Linguística do Texto, falava-se em Gramática do texto. O texto era definido como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta.

Nessa mesma época, entra em cena uma visão de orientação gerativista, baseada principalmente nos estudos do linguista norte-americano Noam Chomsky. Nessa orientação, havia uma competência textual, assim como a competência linguística, postulada nos estudos chomskianos, pois o falante de qualquer língua teria a capacidade de identificar e diferenciar um texto coerente de um conjunto de enunciados sem coerência

alguma. As capacidades de parafrasear, resumir ou expandir um texto seriam inatas aos indivíduos. Nessa orientação teórica, o texto era considerado a “unidade hierarquicamente mais alta” (KOCH, 2015, p. 21), no qual se encontram “signos parciais ordenados” (HARTMANN, 1968, p. 220).

Não se consideravam ainda, portanto, aspectos externos à constituição do texto, como a pragmática e a interação. Charolles (1978) propõe, a partir de então, que não há texto incoerente (o não texto), pois todos os textos seriam em princípio aceitáveis e, por isso, não seria possível o estabelecimento de uma Gramática de texto, com regras que digam o que é ou não um texto, por outro lado, é possível propor uma Linguística do texto.

Passa-se assim para a próxima fase dessa linguística, na década de 1970. A partir dos estudos da semântica, a relação de significado entre os enunciados ainda é vista como constituinte do texto. Entretanto, segundo contribuição de Dressler (1972), estabelecimento coerente da sintaxe deve partir dos princípios da semântica. Nesse momento, por exemplo, Charolles apresenta quatro condições para a coerência textual, quais sejam: repetição, progressão, não contradição e relação. Em termos mais específicos, as estruturas de superfície, isto é, os mecanismos coesivos, são uma forma de atualização de estruturas semânticas profundas, por exemplo, a coerência.

Ainda em 1970, ganham força os estudos pragmáticos da linguagem, a partir da Teoria da Atividade Verbal, com a produção e recepção de texto e a noção de texto como produto e processo. A partir de então, a teoria escalou um degrau a mais na escala de externalização da visão de texto. Isenberg (1976) propõe que o aspecto pragmático é determinante tanto do sintático quanto do semântico: “o plano geral do texto determina as funções comunicativas que nele vão aparecer, e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais” (KOCH, 2015, p. 29).

A partir da década de 80, principalmente por influência de Van Dijk, busca-se no cognitivismo conhecimentos que contribuam para o estudo da produção, compreensão e funcionamento dos textos. Para Koch (2005, p. 32), “a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem que se leve em consideração a interação”. Assim, em adição ao aporte da sintaxe e da semântica aos estudos da Linguística Textual, como apontamos anteriormente, a pragmática e o contexto passaram a desempenhar papel relevante para a formulação do conceito de coerência.

Nessa época, predomina na ciência linguística uma abordagem procedural, em que saberes conceituais necessitam ser ativados para que a atividade de fato aconteça. Portanto, variadas operações cognitivas cooperam para que um texto tenha origem. Heinemann e Viehweger (1991), apud Koch (2014), explicam que, no processamento textual, quatro sistemas de conhecimento ocorrem concomitantemente: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais. Este último possibilita que os falantes identifiquem textos como exemplares de gêneros. No processamento textual ocorre, então, a adaptação ou adequação dos textos às necessidades dos interlocutores.

Nesse âmbito, são relacionadas ao processamento estratégias para conhecer as práticas peculiares de um meio sociocultural e as estratégias de interação, que envolvem, por exemplo, a preservação das faces, a polidez, a negociação, a atribuição, entre outros. Assim, as estratégias textuais são também estratégias interacionais e cognitivas, e “dizem respeito às escolhas textuais realizadas pelos interlocutores, desempenhando diferentes funções tendo em vista a produção de determinados sentidos” (KOCH, 2015, p. 40). O conceito de texto, nesse período, constitui-se sequência hierarquicamente organizada de atividades realizadas pelos interlocutores (MOTSCH; PASCH, 1987).

A partir da década de 1990, além dos aspectos semânticos, pragmáticos e interacionistas, concepções do sociocognitivismo são acrescentadas aos estudos da Linguística Textual. Nessas concepções, os conhecimentos de um indivíduo são estruturados em sua mente, mas isso não é suficiente, é preciso que eles sejam ativados por conta do ambiente. Clark (1996) propõe que os eventos linguísticos não são atos individuais e independentes, mas uma atividade que se faz com os outros e, por isso, a língua é um tipo de ação conjunta.

Na concepção interacional da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais” (KOCH, 2015, p. 44). O texto passa a ser o “lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2015, p. 44). Em acréscimo a essa explicação, um texto também pode ser considerado como um “sistema de conexões entre vários elementos” (MARCUSCHI, 2008, p. 80) e um “fenômeno linguístico que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 71), realizado por meio da linguagem, em contextos comunicativos situados.

Textos constituem exemplares observáveis de gêneros. Estes, por sua vez, são formas com características identificáveis e relativamente estáveis, que cumprem objetivos específicos em situações sociais particulares, situadas na sociedade e na história (MARCUSCHI, 2008). Um conjunto de textos que compartilha semelhanças no nível léxico-gramatical (escolhas lexicais, sintaxe, tempos verbais, relações lógicas) e corresponde a modelos mentais tipológicos específicos de organização textual é nomeado tipo textual (MARCUSCHI, 2008, p. 154) ou superestrutura (VAN DIJK, 1983). Na descrição de Van Dijk (1983), essa categoria compreende a narração, a descrição, a injunção, a exposição e a argumentação.

A superestrutura narrativa, objeto de estudo da presente investigação, segundo

Van Dijk (1978), não está limitado ao texto narrativo, mas perpassa-o, contemplando além da microestrutura (orações), a macroestrutura (semântica). Assim, além de verbos no passado, por exemplo, devem ser considerados elementos semânticos que caracterizam a superestrutura. Sob esse viés, Labov e Waletzky (1967), propõem a superestrutura narrativa composta pelas etapas: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Na orientação, os personagens, espaços e atividades são apresentadas; na complicação, há uma quebra do fluxo esperado dos eventos; na avaliação, o narrador ou as personagens avaliam a causa do problema que gerou a complicação; na resolução, o problema é resolvido e o fluxo esperado dos eventos é retomado; na etapa coda, o narrador aproxima os fatos narrados com o presente, podendo fazer uma reflexão. Segundo os autores, apenas as etapas orientação, complicação e resolução são obrigatórias para que a superestrutura ocorra.

Essa superestrutura narrativa é construída por características linguísticas e de organização específicas, conforme apontam Koch e Elias (2017):

As seqüências narrativas apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas. Há predominância dos verbos de ação, nos tempos do mundo narrado (WEINRICH, 1964), bem como de advérbios temporais, causais e, também, locativos. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 63)

Essas características linguísticas constituem os fatores de textualidade,

elementos que atribuem sentido aos enunciados presentes na manifestação escrita, estabelecem seqüência e progressão das ideias apresentadas no texto e contribuem para que a mensagem pretendida pelo autor seja aquela percebida pelo receptor (SILVA, 2017, p. 62).

Como exposto anteriormente na introdução deste trabalho, há sete fatores que contribuem

para a produção de sentido em um texto: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e intertextualidade. Nosso interesse centra-se na relação entre coesão e superestruturas narrativas. Em superestruturas narrativas, a coesão funciona como elemento organizador da experiência humana no espaço e no tempo. Por meio desse recurso, são estabelecidas relações semânticas entre os diferentes acontecimentos narrados.

Koch e Elias (2009) observam que determinadas estruturas textuais apresentam mecanismos de coesão predominantes, por exemplo, os sequencializadores temporais na superestrutura narrativa. Entretanto, no processo de produção textual, deve-se considerar que a coesão realizada pelo uso explícito de referentes ou conectivos não se constitui em critério essencial. Ao contrário, para que haja textualidade, é suficiente a ocorrência de “uma seqüência de atos enunciativos (escritos ou falados)” (MARCUSCHI, 2008, p. 102).

Outro aspecto importante para as análises aqui empreendidas é o de retextualização. Para Dell’Isola (2007), a retextualização é a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p.10). Na presente pesquisa, após abordagem da linguagem verbal e não verbal pela professora, os estudantes lêem uma tira da Turma da Mônica, constituída por linguagem não verbal, e, a partir do enredo da tira, produzem uma narrativa verbal. Assim, além retextualizar o gênero textual (produzir uma narrativa a partir de uma tira), os estudantes têm a oportunidade de retextualizar o tipo de linguagem (de não verbal, passam o enredo para a verbal). Esse fato torna a atividade multifacetada, se considerados os conhecimentos que precisam ser ativados pelos estudantes para que o processo ocorra.

A seguir, descrevemos o universo de análise e identificamos a delimitação do *corpus*, bem como apresentamos os passos metodológicos seguidos para geração de dados e estabelecemos critérios para mapear os recursos coesivos na produção textual em análise.

Metodologia

Universo de análise e *corpus*

O *corpus* deste trabalho é constituído por texto escrito por uma estudante do primeiro ano do ensino médio da EJA, em uma escola particular de Santa Maria - RS, cuja professora de Língua Portuguesa é a segunda autora do presente artigo. Por isso, além de se considerar aspectos textuais fundamentais para o processo de escrita dos estudantes, por meio do presente estudo, a professora (em formação continuada - Doutorado) pode, de certa forma, repensar sua prática pedagógica nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Os estudantes possuem entre 18 e 55 anos. A maioria possui alguma ocupação, atuando, por exemplo, no serviço militar, indústria, comércio ou em serviços domésticos. As aulas são realizadas no turno da noite, uma vez por semana, e cada um dos três anos do Ensino Médio é concluído em um semestre; portanto, os estudantes concluem o nível escolar em um ano e meio. A disciplina de Língua Portuguesa conta com 12 horas-aula para cada semestre/ano escolar.

No atual semestre (1/2018), havia duas turmas de EJA - EM em andamento no colégio, de 1º e 2º ano. A turma de primeiro ano foi escolhida para seleção dos textos porque nela ocorria um processo de produção textual. A escolha do primeiro ano justifica-se também por ser esse o momento de retorno desses estudantes ao contexto escolar, após um certo período, que pode ser curto ou longo, por se tratar de EJA. Devido a esse afastamento dos

estudos, consideramos fundamental, nas aulas de língua portuguesa, retomar conteúdos do Ensino Fundamental, por exemplo, comunicar-se por meio de textos, de forma coerente e organizada, a fim de atingir propósitos comunicativos e sociais nas interações em diferentes contextos e situações.

A escrita foi realizada como tarefa de casa no período de 22 de maio a 5 de junho de 2018. Os estudantes que entregassem a narrativa nesse período, teriam a oportunidade de reescrevê-la a partir de *feedback* fornecido pela professora. Por isso, dentre o número de 32 estudantes participantes da turma, apenas 5 entregaram o texto na data solicitada. Os demais estudantes fizeram a entrega em data posterior, sem a oportunidade de reescrita (foi dada a escolha de participar do processo de reescrita ou não).

Destacamos que a análise realizada aqui recai apenas sobre a primeira versão de um texto de uma estudante. Esse texto foi selecionado com base em: a) verificação do atendimento da proposta de produção textual fornecida aos alunos antes da escrita, a qual solicitava um texto com modo de organização predominantemente narrativo; b) levantamento de elementos linguísticos de coesão referencial e sequencial que constroem a narrativa; c) a partir dos critérios a e b, seleção do texto que mais se aproximasse da superestrutura narrativa.

A seguir, descrevemos os procedimentos pedagógicos adotados pela professora da turma para orientar a produção textual e, conseqüentemente, gerar o artefato textual que será objeto de análise.

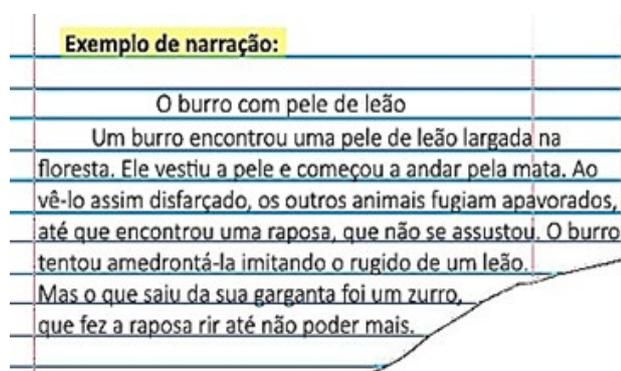
Geração de dados

Para obtermos os dados de análise seguimos os seguintes procedimentos:

1) a segunda autora deste artigo, professora de uma turma de 1º ano do Ensino Médio da EJA, apresentou aos estudantes o conceito de superestrutura narrativa, seguido de conceitos

de outras superestruturas, como a argumentativa, descritiva e injuntiva, por meio de slides. Associado aos conceitos, a professora apresentou exemplos de texto para cada superestrutura. Nesse exemplo, explanou alguns mecanismos de coesão associados a ela, como advérbios, locuções adverbiais ou orações adverbiais de tempo e espaço, necessários para fazer eventos avançarem nesses tipos de textos. Na Figura 1, é possível visualizar o exemplo de superestrutura narrativa abordada com os estudantes.

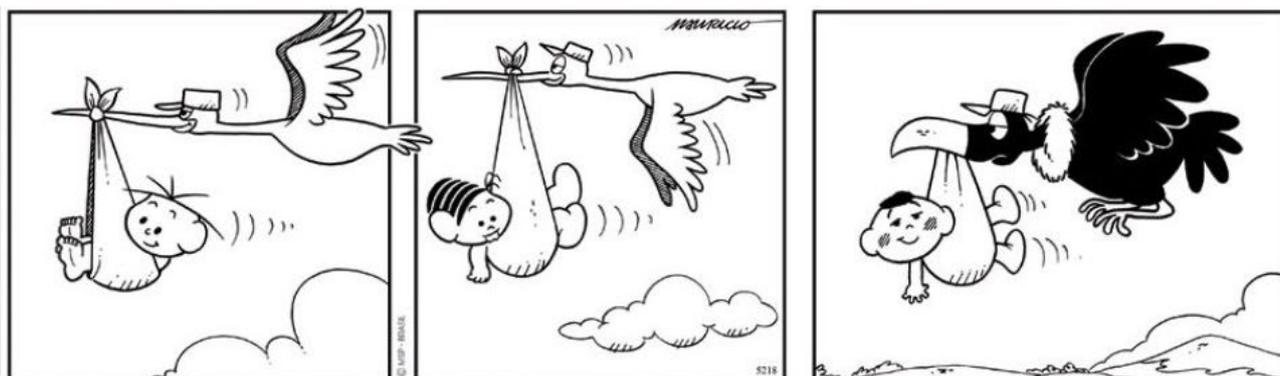
Figura 1: Exemplo de superestrutura narrativa
Fonte: br.pinterest.com



2) A seguir, solicitou uma tarefa de produção textual aos estudantes, em que eles produzissem uma história cujo modo de organização textual predominante deveria ser o narrativo;

3) uma tira, sem apoio da linguagem verbal escrita, foi utilizada como ponto de partida para a escrita da narrativa (Figura 2), configurando a atividade como retextualização (DELL'ISOLA, 2007).

Figura 2: Tira da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/>

Critérios de análise

Para efetuar a análise do texto selecionado, seguimos Koch (2014), como orientação no mapeamento de recursos de coesão textual. Essa autora organiza a coesão em duas categorias: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial, cujas ramificações, expostas no Quadro 1, serviram de ponto de partida para direcionar nosso olhar analítico.

Quadro 1: Tipos de coesão referencial e coesão sequencial

Coesão referencial	Coesão sequencial
Formas remissivas não-referenciais presas (artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais)	Sequenciação parafrástica (repetição, recorrência de tempo, aspecto verbal e paralelismo sintático, paráfrase)
Formas remissivas não-referenciais livres (pronomes substantivos, pronomes de 3ª pessoa, elipse, numerais, advérbios pronominais)	
Formas remissivas referenciais (expressões sinônimas ou quase-sinônimas, grupos nominais definidos, nominalizações, hiperônimos)	Sequenciação frástica (encadeamento, progressão temática e conexão)

Fonte: As autoras, com base em Koch (2014).

Na próxima seção, exploramos quais tipos de coesão referencial e/ou sequencial foram mobilizados pela autora da narrativa na manutenção ou progressão do tema.

Resultados

Procuramos aqui verificar se o texto escolhido para análise (Quadro 2) atende à proposta de produção textual (escrita de história com modo de organização predominantemente narrativo), à superestrutura narrativa e como a coesão referencial e sequencial constrói esse propósito.

Quadro 2: Produção textual narrativa de estudante da EJA

A CEGONHA E O URUBU¹

A cegonha é uma ave de bicos compridos e tem a fama de entregar os bebês nas casas.

Um certo dia um casal antes de dormir fez um pedido a cegonha que queriam ser pais, então a cegonha muito bondosa atendeu o pedido do casal, entregando à eles um menino pequeno com uma cabeça grande e cabelo espetado, assim foi dado o nome de Cebolinha, ao lado da casa de Cebolinha também tinha uma vizinha que queria ser mãe, então novamente foi feito o pedido, a cegonha, dessa vez ela trouxe uma menina gordinha e dentuça que recebeu o nome de Mônica, assim Cebolinha e Mônica ficaram amigos e brincavam juntos, mas eles queriam um novo amigo para brincar junto com eles, foi então que eles tiveram a ideia de fazer o pedido para a cegonha de ganharem um novo amigo, só eles não sabiam que a cegonha estava doente, mas para não deixar eles triste a cegonha pediu pro urubu fazer a parte dela já que era o último bebê e era bem sujo, assim então nasceu o cascão ficou famoso por todos ser entregue a sua família por um urubu.

Os três ficaram amigos e foram crescendo juntos, cada um tinha suas características. Cebolinha falava errado, cabelo espetado, Mônica, briguenta e dentuça, Cascão detestava banho adorava ficar sujo.

1. Não foram realizadas alterações ortográficas no texto.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras⁴.

Verifica-se que o texto atende à proposta de produção textual, pois é uma história com modo de organização predominantemente narrativo, ao fazer uso, por exemplo, de verbos no passado, como no Exemplo 1:

⁴ A autoria da narrativa será omitida para preservar a identidade da participante da pesquisa.

Exemplo 1⁵

Um certo dia um casal antes de dormir fez um pedido a cegonha.

No trecho, o verbo *fez* exemplifica o tempo passado como um dos fatores que constroem o modo narrativo.

Foi possível identificar, também, que o texto se caracteriza superestrutura narrativa, pois apresenta as etapas Orientação, Complicação e Resolução. Na etapa orientação, as características da cegonha são apresentadas e uma sequência de atividades esperadas por ela. O Exemplo 2, a seguir, revela esse cenário:

Exemplo 2

A cegonha é uma ave de bicos compridos e tem a fama de entregar os bebês nas casas.

Neste exemplo, características físicas e habituais da cegonha são apresentadas. A etapa complicação surge quando dois personagens amigos (Mônica e Cebolinha) sentem-se sozinhos e desejam um amigo, como evidencia o Exemplo 3.

Exemplo 3

Cebolinha e Mônica ficaram amigos e brincavam juntos, mas eles queriam um novo amigo para brincar junto com eles [...].

Outro problema foi o fato da cegonha ser substituída por um urubu, que leva para um casal uma criança suja, como identificado no Exemplo 4.

Exemplo 4

A cegonha pediu pro urubu fazer a parte dela já que era o último bebê e era bem sujo, assim então nasceu o cascão ficou famoso por todos ser entregue a sua família por um urubu.

⁵ Também não foram realizadas alterações ortográficas nos trechos do texto aqui exemplificados.

O primeiro problema (falta de amigo) é resolvido, pois aparece um amigo, mesmo que sujo, chamada de Cascão. Essa etapa do texto é chamada de resolução. Já o fato de o corvo levar uma criança para o casal é resolvido com a aceitação do novo amigo. O Exemplo 5 mostra essa resolução.

Exemplo 5

Os três ficaram amigos e foram crescendo juntos, cada um tinha suas características.

Assim, verifica-se que as três etapas principais da superestrutura narrativa foram construídas no texto, caracterizando-o como uma superestrutura narrativa.

Em termos de coesão referencial, foi possível identificar algumas formas remissivas gramaticais presas, como os artigos definidos e indefinidos. Essas formas estão relacionadas a um nome com o qual concordam em gênero e número (KOCH, 2014, p. 35). O artigo definido, geralmente, retoma no texto um elemento introduzido anteriormente por um artigo indefinido, conforme o Exemplo 6, em que o substantivo cegonha é recuperado.

Exemplo 6

[...] a cegonha, dessa vez ela trouxe uma menina gordinha e dentuça [...].

Em nossa amostra, identificamos alta ocorrência de artigo definido feminino (11 ocorrências); entretanto, o uso desse recurso ocorre de maneira distinta, pois a cegonha é apresentada desde o início da narrativa por artigo definido. De acordo com Koch (2014, p. 35), em alguns casos, “o referente pode não se encontrar explícito no próprio enunciado, mas é deduzível do contexto através de inferências”. Em nosso exemplo, avaliamos que a ausência de artigo indefinido na primeira menção à cegonha seja devido à retextualização. A autora da narrativa

parece ter considerado a imagem da cegonha, na tira da Turma da Mônica, como referente textual.

Com o artigo definido masculino, por outro lado, verificamos que desempenha função anafórica, ao retomar elementos introduzidos por artigo indefinido, conforme demonstramos por meio do Exemplo 7.

Exemplo 7

*[...] um casal antes de dormir fez um pedido [...].
[...] atendeu o pedido do casal [...].*

Há sete ocorrências da relação entre um artigo indefinido masculino e um artigo definido masculino. Observamos que, diferentemente do exemplo anterior, em que a cegonha poderia ser localizada na tira, os referentes masculinos, nesse caso, não faziam parte do recurso visual tira, uma vez que foram incluídos na narrativa pela estudante.

Além disso, na coesão referencial, ainda na categoria formas remissivas gramaticais presas, foi possível identificar o uso de pronome adjetivo (1 ocorrência) e de primeira pessoa (6 ocorrências) que fazem referência a sujeitos anteriormente mencionados, como mostrado nos exemplos 8 e 9 a seguir.

Exemplo 8

[...] assim então nasceu o cascão ficou famoso por todos ser entregue a sua família por um urubu.

Exemplo 9

[...] então a cegonha muito bondosa atendeu o pedido do casal, entregando à eles um menino pequeno com uma cabeça grande e cabelo espetado [...].

[...] assim Cebolinha e Mônica ficaram amigos e brincavam juntos, mas eles queriam um novo amigo para brincar junto com eles, [...].

Esses pronomes, por retomarem um elemento anterior, são anafóricos e, por isso,

evitam repetições dos nomes dos sujeitos reiterados, um recurso um pouco mais elaborado de coesão utilizado por essa estudante da EJA, já na primeira etapa do curso.

A coesão sequencial, do tipo sequenciação parafrástica, em que a sequenciação ocorre na progressão de enunciados que compõem o texto (KOCH, 2014, p. 60), ocorre no texto analisado praticamente apenas por meio da repetição lexical, sem o emprego de coesão referencial sinonímica. Registramos, no Exemplo 10, todas as ocorrências para o substantivo “cegonha”:

Exemplo 10

[...] a ideia de fazer o pedido para a **cegonha** [...].

[...] a **cegonha**, dessa vez [...].

A **cegonha** é uma ave [...].

[...] a **cegonha** estava doente [...].

[...] a **cegonha** muito bondosa [...].

[...] a **cegonha** pediu pro urubu [...].

[...] fez um pedido à **cegonha** [...].

A maior parte dessas referências à *cegonha* poderiam ter sido retomadas por meio de hiperônimo (por exemplo, *ave*) ou pronomes pessoais (por exemplo, *ela*). Há uma ocorrência de hiperônimo, na sentença de abertura da narrativa, para identificação da personagem e uma ocorrência para o pronome pessoal *ela*, no desenrolar da narrativa, para retomar *cegonha*. Esse tipo de repetição lexical é característica da oralidade. Marcuschi (1992, p. 177) destaca que na conversação esse recurso “não quebra, nem corta estruturas ou conteúdos. Apenas organiza-os numa projeção não-linearizada”. Inferimos que a estudante importa essa estratégia da modalidade oral para a escrita com finalidade de manutenção do tema - chegada das crianças por meio de aves.

Ademais, na coesão sequencial do tipo parafrástica, foi possível identificar ocorrências homogêneas de tempo verbal, prevalecendo o uso

do pretérito perfeito (16 ocorrências) e imperfeito, como no exemplo 11.

Exemplo 11

[...] assim *Cebolinha* e *Mônica* **ficaram** amigos e **brincavam** juntos, [...].

[...] já que **era** o último bebê e **era** bem sujo [...].

Segundo Weinrich (1964, 1971), *apud* Koch (2014), são tempos do mundo narrado o pretérito perfeito simples, imperfeito e mais-que-perfeito, além do futuro do pretérito do indicativo. Novamente, a utilização de elementos coesivos temporais especificamente do passado, revela que o texto segue os parâmetros esperados em uma narrativa.

Já na coesão sequencial do tipo frástica, em que ocorre a manutenção do tema, estabelecimento de relações semânticas e a ordenação das sequências textuais (KOCH, 2014, p. 62), verificamos a utilização de marcadores de situação e ordenação no tempo-espaço para construir a sequência dos fatos narrativos, como exemplificado a seguir (exemplo 12).

Exemplo 12

Certo dia um casal **antes de dormir** fez um pedido [...].

Ao lado da casa de *Cebolinha*, também **tinha** [...].

No primeiro exemplo, o trecho *Certo dia* demarca temporalmente um episódio na narrativa, e o trecho *antes de dormir* indica a mesma função. No segundo exemplo, *ao lado da casa* evidencia um segmento de descrição. Esse tipo de demarcação no tempo e espaço foi muito usado (6 ocorrências) no texto para construção da superestrutura narrativa, revelando, mais uma vez, que o texto atende à proposta de produção, que solicita a escrita de uma história cujo tipo textual predominante seja o narrativo.

Por fim, na coesão sequencial, foi possível verificar a presença de conectores de contrajunção

(3 ocorrências) e continuadores típicos da fala (6 ocorrências), que estabelecem relações lógico-semânticas entre as orações e períodos (KOCH, 2014). Alguns desses conectores são evidenciados nos exemplos 13 e 14.

Exemplo 13

[...] *Cebolinha e Mônica ficaram amigos e brincavam juntos, **mas** eles queriam um novo amigo para brincar junto com eles, [...].*

O conector que contrapõe os enunciados é responsável por introduzir um problema na história (o fato de Cebolinha e Mônica não estarem satisfeitos em brincarem sozinhos), assim como as outras duas ocorrências. Novamente, percebe-se que, por meio desse elemento coesivo, foram construídas etapas importantes da narrativa - os problemas, fato que demonstra, novamente, o atendimento do texto à proposta de produção de uma superestrutura narrativa.

Exemplo 14

*Um certo dia um casal antes de dormir fez um pedido a cegonha que queriam ser pais, **então** a cegonha muito bondosa atendeu o pedido do casal, [...].*

Koch e Elias ([2009]2017) afirmam que é comum crianças, em fase de aquisição da escrita, utilizarem a mesma estratégia de construção da linguagem utilizada na interação “face a face”, como organizadores textuais continuativos: e, aí, daí, então, etc. Acrescentamos que, conforme discutido em pesquisas prévias (CAVALCANTI, 2016; NASCIMENTO, 2014; VIEIRA, 2015) e também como pudemos observar em nossa prática, a transposição de léxico característico da oralidade para a modalidade escrita ocorre também na produção textual de adultos. Ainda conforme Koch e Elias ([2009]2017), é papel do professor “conscientizar o aluno das peculiaridades da

situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhes são próprios” (idem). Por isso, como próximo passo do processo de produção dos estudantes, a professora fornecerá *feedback* individual para reescrita dos textos. Aspectos coesivos, como os mencionados nesta seção de resultados, serão contemplados.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos alcançar o objetivo de verificar se estudantes da EJA - Ensino Médio constroem uma superestrutura narrativa e como eles utilizam o critério de textualidade coesão em situação de produção de texto. Verificamos, inicialmente, que o texto analisado apresenta diferentes estratégias de coesão referencial e sequencial para relacionar as ideias ou fatos. No critério de coesão referencial, foram utilizadas no texto, sobretudo, formas remissivas presas, o que associamos ao fato de o texto ser uma superestrutura narrativa, que requer a apresentação de personagens, processo que ocorre, respectivamente, pelo uso de artigos definidos e indefinidos e de pronomes adjetivos.

No critério coesão sequencial parafrástica, apesar de serem verificadas ocorrências de repetição, que deixam o léxico da história reduzido, foram verificadas, principalmente, ocorrências homogêneas de tempo verbal, prevalecendo o uso do pretérito perfeito. Na coesão sequencial frástica, verificamos que ocorre a manutenção do tema. Também, são recorrentes marcadores de situação e ordenação no tempo-espço para construir a sequência dos fatos narrativos, além de conectores de contrajunção e continuadores típicos da fala para introduzir o problema da história, etapa importante da superestrutura narrativa.

Assim, a utilização dessas estratégias, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao modo de organização textual narrativo, mesmo que, às vezes, fruto da oralidade, com o uso demasiado

de *então* para que os eventos avancem na história. Acreditamos então que o uso dos elementos linguísticos coesivos, remissivos ou sequenciais (KOCH, 2014), mesmo que parcialmente, em superestrutura narrativa, foi satisfatório para o nível e modalidade de ensino da estudante cujo texto foi analisado, já que os estudantes que cursam a EJA, algumas vezes, encontram-se afastados do contexto escolar por considerável período de tempo, sobretudo os recentes reingressantes do primeiro ano escolar do EM.

Dessa forma, foi possível constatar que o texto atende à proposta de produção no critério de escrita de uma superestrutura narrativa. Também, foi possível reconhecer que o texto atende às expectativas da retextualização, pois o enredo mantém as personagens da tira e suas características principais, porém em outra modalidade de linguagem (verbal).

Por meio da análise empreendida neste trabalho, elementos linguísticos utilizados pela aluna para mobilizar uma narrativa tornam-se claros à professora e, a partir deles, a docente pode, por exemplo, encaminhar um processo de reescrita do texto da aluna e dos textos dos demais colegas da turma. Ademais, esses aspectos podem ser considerados pela professora na elaboração de novos planos de aula cujo tema sejam superestruturas narrativas ou os elementos coesivos em outras superestruturas. Assim, o presente estudo revela-se essencial para a reflexão e consequente reelaboração da prática docente associada à análise de textos. Verifica-se, ademais, que o estudo contribui com as pesquisas sobre a Linguística Textual voltadas para o contexto escolar realizadas no Brasil.

Reconhecemos as limitações deste estudo, por tratar-se da análise da produção textual de uma estudante, o que nos impede de tecer generalizações acerca do tema para essa etapa

de ensino. Destacamos que este é um estudo piloto de análise do funcionamento do critério de textualidade coesão em textos produzidos pela EJA. Ele pode servir como um modelo de análise e subsídios para o professor encaminhar o trabalho de reescrita com os estudantes. Contudo, mais estudos podem ser feitos sobre o texto analisado, como os pautados no critério de intertextualidade, associada ao fato da recontextualização da história da Turma da Mônica. Ademais, estudos sobre a coesão e outros critérios de textualidade também podem ser desenvolvidos a partir de outros textos da turma, ou de outros estudantes desse nível.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, C. dos S. *Escrita criativa em sala de aula do EJA - efeitos sobre a produção textual dos alunos*. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2007.

BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.

BOUZADA, C. P.; FARIA, M. D.; SILVA, A. A retextualização como recurso didático para a produção textual. *The ESPecialist*, v. 34, n. 1, p. 45 - 68, 2013.

CAVALCANTI, R. J. de S. *Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio*. 2016. 320 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2016.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle of Interpretability of Discourse. In: HEYDRICH, W.; NEUBAUER, F.; PETÖFI, J. (orgs.). *Connexity and Coherence*. Berlim: De Gruyter, 1989.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

- FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. Critérios de textualidade. *Veredas*, v. 104, p. 17-34, [1985] 2000.
- HARTMANN, P. Zum Begriff des sprachlichen Zeichens. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, v. 21, p. 205-222, 1968.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, [2009] 2017.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 3-38.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese apresentada ao Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para professor Titular em Linguística. Recife, 1992.
- MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. *Estudos de Psicologia*. v. 9, ed. 1, p. 131-144, 2004.
- NASCIMENTO, L. D. do. *Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade em produções textuais na educação de jovens e adultos*. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. 2014.
- PINHEIRO, F. I.; BECKER, M. L. R. A coerência em narrativas escritas escolares: uma análise piagetiana. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. Editora UFPR, n. 53, p. 217-231, jul./set. 2014.
- SILVA, L. B.; PATRÍCIO, E. Memes e narrativas escolares: uma análise sob a perspectiva da atividade mimética em Paul Ricouer. *Revista Passagens - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará*. v. 8, n. 1, p. 45-62, 2017.
- SILVA, R. C. B. da. Coerência e coesão nos textos argumentativos dos alunos do ensino médio. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 56-82, jan./jun. 2017.
- van DIJK, T. A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona/ Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1978.
- VIEIRA, A. M. M. *Produções textuais na EJA: a reescrita como prática de aprendizagem*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape. 2015.

Submissão: 30 de agosto de 2018.

Aceite: 10 de outubro de 2018.