

AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DA COESÃO EM TEXTOS DE ALUNOS

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (UFRJ)
marcusviniciusdealmeida@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O nosso objetivo, neste artigo, é o de investigar as estratégias coesivas empregadas por alunos do 7.º ano (antiga 6.ª série). Esse interesse em torno dos fatores responsáveis pela textualidade está relacionado ao surgimento da Lingüística Textual.

O advento da Lingüística Textual, por volta da década de 60, na Europa, trouxe uma nova perspectiva para a observação dos fatos lingüísticos. Isto porque, conforme apontam Fávero e Koch (2002, p. 11), sua “hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto”.

Se, antes, a escola estava acostumada a lidar com a palavra isolada e com a frase descontextualizada, essa nova postura metodológica proposta pela Lingüística Textual levou os educadores a questionarem o que deveria ser objeto de ensino nas salas de aula.

Travaglia (2005) propõe que o objetivo primordial do ensino de língua materna seja o desenvolvimento da *competência comunicativa*, que tem a ver com “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.” (p. 17). Para se desenvolver tal competência comunicativa, Travaglia (2005) expõe que “se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com *textos* utilizados em situações de interação comunicativa o mais variadas possível.” (p. 19).

Tradicionalmente, o estudo sistematizado da língua é marcado pela análise metalingüística da palavra e da frase. O que se propõe é exatamente a substituição dessas atividades de classificação metalingüística por atividades que de fato desenvolvam a competência comunicativa dos alunos, que só pode ser alcançada a partir do trabalho com o texto.

No entanto, não se trata de transpor a análise metalingüística das frases isoladas para as frases que compõem um texto. É preciso considerar que o texto possui suas próprias regularidades, qualitativamente diferentes das que se observam no nível da frase.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A textualidade

De acordo com Fávero & Koch (2002, p. 25), o discurso, atividade comunicativa humana numa dada situação comunicativa, manifesta-se por meio do texto, caracterizado por um conjunto de relações conceituais, formais e pragmáticas, isto é, a textualidade.

Antunes (2005) explica que o texto se caracteriza pelo encadeamento e pela continuidade das suas partes constituintes: “o texto com seqüência, em que se reconhece um tipo qualquer de continuidade, de articulação, é que constitui a normalidade dos textos com que interagimos.” (p. 46). A função da coesão é exatamente a de “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados.” (p. 47). A Autora (2005) também enfatiza a importância do componente semântico para o estabelecimento das ligações coesivas:

É natural que tais ligações não vão acontecendo simplesmente na superfície da seqüência textual. Na verdade, elas sinalizam as ligações conceituais que estão subjacentes a essa superfície. Ou seja, concomitantes aos encadeamentos identificáveis na superfície do texto, vão acontecendo aqueles outros no nível semântico. Melhor dizendo, se há ligações na superfície é porque elas existem no âmbito do sentido e das intenções pretendidas. (Antunes, 2005, p. 48)

Para Antunes (2005), a continuidade observada nos textos é proveniente da continuidade semântica estabelecida entre os vários segmentos. Como a coesão resulta dessa rede de relações, Antunes (2005) chamou-as de *relações textuais*. Tais relações são semânticas e diferem quanto à natureza do nexos que estabelecem. São de três tipos: por *reiteração*, por *associação* e por *conexão*. Antunes explica que a reiteração “é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos seguimentos prévios*” (p. 52). A associação “é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as di-

versas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação.” (p. 54). Já a conexão diz respeito às relações semânticas estabelecidas entre diferentes segmentos textuais, isto é, entre orações, períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos.

Tais relações são realizadas por alguns *procedimentos*. A relação de reiteração é obtida por meio da *repetição* e da *substituição*; a relação de associação é dada pela *seleção lexical*; e a relação de conexão é alcançada pelo estabelecimento de *relações sintático-semânticas entre os segmentos textuais*.

Os quatro procedimentos citados no parágrafo anterior se efetivam por meio dos *recursos* coesivos, que são operações concretas intrinsecamente relacionadas às especificidades semânticas e pragmáticas de um determinado texto. Dentre os recursos que concretizam a repetição, estão a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição propriamente dita*. Os recursos da substituição são a *substituição gramatical*, a *substituição lexical* e a *elipse*. O recurso da seleção lexical é a seleção de palavras semanticamente próximas. O recurso do estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os segmentos textuais é o uso de diferentes *conectores*.

No presente trabalho, focaremos as relações obtidas pela reiteração e pela associação, atentando para alguns de seus procedimentos e recursos.

O corpus

Nossas observações serão feitas a partir das escolhas linguísticas empreendidas por alunos do 7.º ano de uma escola pública, localizada na zona rural de Teresópolis. O *corpus* foi formado a partir da contribuição de um total de 10 (dez) alunos.

Como o nosso objetivo é examinar algumas estratégias coesivas específicas, construímos o *corpus* de modo a favorecer a ocorrência dessas estratégias. Para tanto, construímos pequenos textos, com lacunas, para que os alunos as completassem da maneira que considerassem a mais adequada. Vejamos os textos que foram oferecidos e as expectativas que tínhamos em cada um deles:

Texto 1

Meu tio teve que levar seu carro a uma oficina, pois □ estava cheio de defeitos: □ estavam furados, □ estavam quebrados e □ não funcionava direito. □ disse que □ estaria pronto dentro de três semanas. Mas □ disse que isso era muito tempo e que □ não poderia ficar tanto tempo sem □. □ prometeu, então, consertar □ em uma semana.

Texto 2

Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, □ combatiam □. □ atacava as pessoas, colocando a vida delas em risco. Para impedir □, □ usou seus poderes para vencer □. No final da história, □ derrotaram □.

Texto 3

Outro dia, meu irmão foi a um restaurante muito caro. No entanto, □ não gostou do lugar. □ demorou a atender e □ estava fria. □ resolveu, então, reclamar do péssimo atendimento. □ pediu desculpas pela falha. □ disse que não sabia o que estava acontecendo. □ afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. □ garantiu que □ nunca mais voltaria a acontecer.

Texto 4

Meu tio já viajou o mundo inteiro. Da última vez, □ foi à Argentina, ao Paraguai e ao Uruguai. □, as pessoas falam espanhol. Eu sei que □ se parece bastante com o português. □ me explicou que □ ficam na América. Eu também sei que o Brasil fica □.

Para construir o texto 1, privilegiamos o procedimento da seleção lexical, por meio das relações meronímicas entre “carro” e suas partes componentes, observando como esses referentes estariam disponíveis a partir da ativação do *frame*, que são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um determinado rótulo sem uma hierarquização (Koch & Travaglia, 2002a, 2002b). Além disso, tínhamos a intenção de observar a recorrência do referente “carro”, que passa todo o texto.

No texto 2, nosso objetivo era o de favorecer a substituição lexical por meio de hiperônimos para os referentes “Super-Homem”,

“Mulher-Maravilha” e “Homem-Aranha”. Também desejávamos analisar de que forma o conhecimento de mundo dos alunos construiria a coerência do texto, com a introdução de um referente relativo ao antagonista dos heróis.

O texto 3 foi construído pensando-se principalmente no conhecimento pragmático que temos em torno da moldura “restaurante”. Ademais, desejávamos examinar como esse conhecimento orienta na atribuição dos papéis desempenhados pelos referentes no interior dessa moldura comunicativa.

Para a construção do texto 4, levamos em consideração as estratégias de substituição lexical para a retomada de “Argentina”, “Paraguai” e “Uruguai”; de “espanhol”; e de “América”. Diferentemente do que se passou com o texto 2, no texto 4 essas substituições dependem de um conhecimento enciclopédico mais aprofundado para se estabelecer as relações semânticas das partes constituintes do texto com maior eficiência.

OS RECURSOS COESIVOS EMPREGADOS PELOS ALUNOS

Os recursos da repetição

Conforme vimos, a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição propriamente dita* estão entre os recursos que concretizam a repetição. Neste estudo, vamos nos debruçar apenas sobre o último. Antunes (2005) expõe que a repetição propriamente dita é um importante recurso reiterativo, requisito fundamental para continuidade semântica, por fazer reaparecer no texto alguma palavra ou seqüência de palavras.

A repetição é um recurso quase inevitável principalmente nos casos de palavras para as quais é difícil encontrar um sinônimo. Antunes (2005, p. 78) explica que o emprego desse recurso “varia de acordo com uma série de fatores, tais como o gênero, as intenções pretendidas, o tema tratado e outros aspectos ligados à situação”.

Um ensino comprometido com o aperfeiçoamento da competência comunicativa procuraria examinar os pontos do texto em que as repetições ocorrem: “vale a pena observar a distribuição das palavras repetidas no espaço do texto, e como essa distribuição constitui

uma estratégia de sua organização.” (Antunes, 2005, p. 81). Por exemplo, as expressões que explicitam o tema tendem a repetir-se ao longo do texto, com o objetivo de marcar a continuidade.

Nos textos produzidos por nossos alunos, a repetição é frequentemente empregada. Exemplo disso está no número de ocorrências do lexema “carro”, no texto 1. Dos 40 contextos em que sua ocorrência era virtualmente possível, o lexema atualizou-se 33 vezes. Ou seja, todas as outras estratégias – as substituições por pronomes, sinônimos, hiperônimos ou elipses – ocorreram em apenas 07 casos. Cumpre ressaltar que esse referente era um dos responsáveis pela construção da unidade temática do texto. Observe o seguinte exemplo¹, em que as repetições lexicais feitas por um aluno encontram-se em itálico:

1) Meu tio teve que levar seu carro a uma oficina, pois *o carro* estava cheio de defeitos: bancos estavam furados, os amortecedores estavam quebrados e o motor não funcionava direito. O mecânico disse que *o carro* estaria pronto dentro de três semanas. Mas meu tio disse que isso era muito tempo e que *o carro* não poderia ficar tanto tempo sem andar. O mecânico prometeu, então, consertar *o carro* em uma semana. (Leandro, 12 anos)

Considerando as escolhas feitas pelos outros alunos, podemos chegar a algumas conclusões a respeito das restrições pragmático-funcionais que influenciaram na maneira como os alunos completaram esse texto. A primeira ocorrência do referente “carro” foi feita por nós, a fim de ativar essa entidade na memória de trabalho dos alunos. Na primeira retomada desse referente, houve certo equilíbrio: 04 retomadas por repetição lexical e 06 retomadas por substituição por pronomes.

O maior número de retomadas por substituição pronominal provavelmente está relacionado ao fato de as menções ao mesmo referente estarem bastante próximas. Aqueles que optaram pela substituição por pronome não consideraram que ela pudesse produzir ambigüidade na retomada, embora o pronome “ele” pudesse substituir tanto a entidade “meu tio”, quanto “seu carro”. Isto porque, num contexto como o da frase abaixo, dificilmente alguém interpretaria que o pronome “ele” estivesse retomando “meu tio”:

¹ Todas as transcrições foram feitas *ipsis litteris*.

2) Meu tio teve que levar seu carro a uma oficina, pois ele estava cheio de defeitos.

Na segunda menção ao referente “carro”, todos os alunos optaram pela retomada por repetição de palavra. Certamente, o fator mais influente para essa uniformidade foi a distância entre as menções. No entanto, perguntamo-nos por que nenhum aluno empregou, nesse contexto, a substituição pelos hiperônimos “automóvel” ou “veículo”. Na última referência à entidade, 09 alunos escolheram a repetição lexical, e apenas um aluno preferiu a substituição por pronome. Nessa última retomada do referente “carro”, convém observar o traço [- humano] e a descontinuidade tópica do referente. Paredes Silva (2003), após pesquisar as motivações funcionais que interferem no emprego do sujeito pronominal no português, chegou à conclusão de que o traço [- humano] desfavorece a seleção do pronome ou da elipse. Além disso, segundo Paredes Silva (2003), a descontinuidade tópica, ou seja, a não ocorrência de um mesmo referente, na função de sujeito, em segmentos do mesmo plano discursivo, também não é favorável à ocorrência do pronome ou da elipse.

Antunes (2005) adverte que “como qualquer outro recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um *mesmo* sem fim, que não avança e, circularmente, não sai do lugar.” (p. 82).

Os recursos da substituição

Além da repetição de palavras, a retomada do que foi dito anteriormente pode ser feita por meio dos recursos da substituição. Vimos anteriormente que os recursos da substituição são a *substituição gramatical*, a *substituição lexical* e a *elipse*.

A substituição gramatical

A substituição gramatical é obtida por meio do emprego de pronomes ou advérbios. Antunes (2005) ressalta que a principal função textual dos pronomes é assegurar a cadeia referencial do texto. O benefício do emprego da substituição é o fato de ela tornar o texto

mais conciso e menos repetitivo. Um exemplo do emprego da substituição por pronome pode ser observado a seguir:

3) Outro dia, meu irmão foi a um restaurante muito caro. No entanto, *ele* não gostou do lugar. O garçom demorou a atender e a comida estava fria. *Ele* resolveu, então, reclamar do péssimo atendimento. *O gerente* pediu desculpas pela falha. *Ele* disse que não sabia o que estava acontecendo. *Ele* afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. *Ele* garantiu que isso nunca mais voltaria a acontecer. (Chrystiane, 12 anos)

No exemplo acima, a aluna resolveu fazer as duas remissões ao referente “meu irmão” por meio de pronomes. Embora o segundo pronome “ele” pudesse virtualmente retomar “o garçom”, dificilmente essa relação seria estabelecida, justamente por causa do nosso conhecimento pragmático sobre as coisas do mundo: se meu irmão não gostou do restaurante, obviamente apenas meu irmão poderia reclamar do péssimo atendimento, e não o garçom. Em seguida, entre em cena o referente “o gerente”, que passa a ser retomado por meio de pronomes nas frases subseqüentes, num contexto de ótima continuidade tópica: o referente tem o traço [+ humano], não entra em concorrência com outros referentes e ocupa a função de sujeito em orações de *foreground*, o que pode ser observado pela continuidade de ações e pelo emprego do pretérito perfeito do indicativo (Paredes Silva, 2003).

No entanto, a repetição de um mesmo recurso pode empobrecer o texto. Saber avaliar os efeitos obtidos no uso desses procedimentos é o que constitui a competência textual, objetivo de um ensino comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A substituição lexical

A substituição de um item lexical por outro também é um recurso coesivo. Dentre os recursos da substituição lexical, temos o emprego de sinônimos, hiperônimos ou caracterizadores situacionais². Muito freqüentemente, a equivalência entre itens lexicais só pode ser recuperada no interior do texto.

² Antunes (2005) explica que os caracterizadores situacionais são expressões descritivas que caracterizam “a entidade anteriormente referida de acordo com as proprieda-

Vejamos, mais detidamente, duas das possibilidades da substituição lexical: a sinonímia e a hiperonímia.

A sinonímia

Antunes (2005) explica que o uso de um sinônimo para substituir uma expressão já citada contribui para a continuidade do tema, por possibilitar uma cadeia semântica, o que garante a coesão textual. Devido às restrições de sentido, a substituição de um lexema por um sinônimo não é tão freqüente quanto se poderia imaginar.

Os textos colhidos por nós evidenciam que os alunos utilizam pouco a substituição por sinônimos para estabelecer a coesão. A observação do texto 2, por exemplo, revela que o aluno, quase sempre, ao optar por uma palavra, dará continuidade ao texto repetindo esse mesmo item lexical, embora se tratasse de um contexto favorável à permuta entre termos que poderiam funcionar como sinônimos: “vilões”, “inimigos”, “rivais”, “malfeitores”, “adversários”, “criminosos”, “delinqüentes” etc. Observe:

4) Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, o Homem-Aranha combatiam *contra todos*. E atacava as pessoas, colocando a vida delas em risco. Para impedir que *os rivais* ganhasse, ele usou seus poderes para vencer *os rivais*. No final da história, todos os super-heróis derrotaram *os rivais*. (Raquel, 12 anos)

A relação hiponímia/hiperonímia

Antunes (2005) destaca que a substituição por hiperonímia “desempenha também um papel articulador na continuidade do texto, uma vez que põe em cadeia dois segmentos, que serão interpretados como equivalentes.” (p. 102). Segundo a Autora (2005), os hiperônimos são mais freqüentes nos textos porque “apresentam uma versatilidade maior, quanto à inequívoca equivalência de referência que podem assumir.” (p. 102).

des que são pertinentes no contexto.” (p. 99). Como exemplo, a Autora (2005) cita o caso em que a expressão “o aluno” poderia, num contexto específico, ser substituída por “o gaúcho recém-matriculado”.

Algumas escolhas feitas pelos alunos mostram que o recurso da substituição por hiperônimos é realmente produtivo. No texto 2, por exemplo, “Super-Homem, Mulher-Maravilha e Homem-Aranha” foram recategorizados pelos seguintes hiperônimos: “os heróis” (04 ocorrências), “os super-heróis” (02 ocorrências) e “os personagens” (01 ocorrência). Veja um exemplo:

5) Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, *os heróis* combatiam o mau. (Chrystiane, 12 anos)

O uso de hiperônimos mostrou-se favorável em duas passagens do texto 4. No entanto, apenas dois alunos empregaram “esses lugares” e “esses países” para retomar “Argentina, Paraguai e Uruguai”. As outras oito escolhas comprometeram a coerência do texto. Já o referente “espanhol” foi retomado por “esse idioma”, “essa linguagem”, “esta língua”, “a linguagem”, “essa língua” e “a língua”. De fato, a retomada mais adequada ao contexto deveria ser feita pelos hiperônimos “língua” ou “idioma”:

6) Na Argentina, as pessoas falam espanhol. Eu sei que *esse idioma* se parece bastante com o português. (Chrystiane, 12 anos)

A elipse

O terceiro recurso da substituição apresentado por Antunes (2005) é a elipse. A Autora (2005) destaca que mais uma vez falta uma perspectiva textual no estudo desse fato lingüístico, já que, em geral, as gramáticas tratam da elipse no capítulo destinado às figuras de linguagem e não atentam para a função coesiva da elipse. De um modo geral, a elipse é mais freqüente quando temos seqüências textuais a respeito de um mesmo tópico. A maior contribuição da elipse é permitir a necessária reiteração sem fazer uso de repetições não-funcionais ou de substituições artificiais.

Conforme tivemos a oportunidade de dizer em outro momento, Paredes Silva (2003) comprovou em sua pesquisa que o emprego da elipse é bastante recorrente nos casos em que tivermos um grau ótimo de continuidade tópica, caracterizado pela “permanência, na função de sujeito, do mesmo referente/tópico, no mesmo plano discursivo (manifestado pela manutenção do sistema de tempo-aspecto-

modo verbal)” (Paredes Silva, 2003, p. 105). Esse contexto favorável ao uso da elipse pôde ser observado no texto 3. No entanto, apenas dois empregaram esse recurso coesivo:

7) O dono do restaurante pediu desculpas pela falha e Ø disse que não sabia o que estava acontecendo. E o dono afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido e Ø garantiu que isso nunca mais voltaria a acontecer. (Mateus, 12 anos, 7.º ano)

Os recursos da seleção lexical

Como todo texto se constrói em torno de uma unidade temática – condição para a instauração da coerência – é previsível que a aproximação semântica entre as palavras seja um recurso presente na maioria dos textos que produzimos. O que determina, em grande monta, a escolha do vocabulário é o tema discutido, os sentidos pretendidos e os propósitos comunicativos. As unidades lexicais de um texto podem estar associadas devido a relações de antonímia, de cohiponímia e de meronímia.

Como vimos, a ocorrência de um item lexical, ao ativar um *frame*, pode tornar a ocorrência de outros itens previsível. No texto 1, por exemplo, o *frame* ativado pela palavra “carro” tornou disponíveis vários outros referentes por uma relação de meronímia: “os pneus”, “os bancos”, “os estepes”, “os carburadores”, “os amortecedores”, “os pára-choques”, “o freio”, “o volante”, “o motor”, “o farol”.

No texto 3, como a situação descrita no texto se passava num restaurante, quase todos os alunos selecionaram os referentes “o garçom” e “a comida” para completar a seguinte passagem:

8) Outro dia, meu irmão foi a um restaurante muito caro. No entanto, ele não gostou do lugar. *O garçom* demorou a atender e *a comida* estava fria. (Débora, 12 anos)

Com a análise dos recursos lingüísticos selecionados para tornar os textos coerentes, pudemos perceber que as escolhas levadas a termo dependem da competência textual dos nossos alunos. Acreditamos que essa competência pode ser estimulada e aprimorada. Defendemos a hipótese de que essa competência advém do contato constante e fecundo com textos em situações comunicativas signifi-

cativas. É preciso assegurar que, nessas situações interativas, os alunos tenham a oportunidade de produzir e interpretar textos, atentando sempre para a sua estrutura e funcionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou esse trabalho foi o de observar as escolhas lingüísticas para a construção textual feitas por dez alunos do 7º ano. Sendo a nossa intenção investigar a funcionalidade de algumas estratégias coesivas específicas, construímos pequenos textos, com lacunas, para que os alunos as completassem da maneira que considerassem a mais adequada.

Conforme vimos, há uma insatisfação geral com os rumos do ensino em nosso país e um crescente questionamento acerca do que ensinar nas aulas de português. Nas últimas décadas, essa insatisfação e esse questionamento propiciaram o surgimento de documentos oficiais e de pesquisas que defendem ser o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos o objetivo primordial do ensino de língua materna. Nesse sentido, as pesquisas lingüísticas têm muito a contribuir. Com base nas reflexões propostas pela Lingüística Textual, pela Análise do Discurso e pela Pragmática, parece consenso entre os professores e teóricos que o trabalho com a língua precisa ser desenvolvido a partir do texto.

No entanto, não se trata de transferir as atividades de classificação metalingüística das frases soltas para as frases retiradas do texto. Conforme ficou claro, o texto possui regularidades que são qualitativamente diferentes das da frase. Tendo estabelecido o texto como objeto de ensino, cumpre refletir acerca do modo como ele deve ser abordado na sala de aula, ou seja, urge disponibilizar propostas para que os professores possam efetivamente tornar o trabalho com o texto uma oportunidade para se aprimorar a competência comunicativa de seus alunos.

A Lingüística Textual, recebendo contribuições das correntes e ciências vizinhas, procurou investigar essas regulares que fazem com que um texto seja um texto e não um amontoado de frases. Como tivemos a oportunidade de observar, Antunes (2005) destaca a *coesão* como uma dessas propriedades. É a coesão que garante as

necessárias retomadas a fim de se garantir a continuidade de sentidos. É ela que garante a costura, estabelecendo relações semânticas entre os diferentes segmentos do texto.

Uma conclusão a que pudemos chegar com a realização da pesquisa é que apenas no texto, observados os sentidos pretendidos e as intenções dos usuários, é que se poderá decidir qual o recurso mais adequado para se obter determinado efeito. A crescente consciência dessas escolhas lingüísticas decorre justamente do desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, exercícios de classificação metalingüística ou de substituição em frases descontínuas pouco têm a oferecer aos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. *Lingüística textual: uma introdução*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2002a.

——— & TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

PAREDES SILVA, Vera L. Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em tempo real. In: PAIVA, M. & DUARTE, M. (orgs.). *Mudança lingüística em tempo real*. Rio de Janeiro, Faperj/Contra-Capa, 2003, p. 97-114.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.