

COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL EM COMPOSIÇÕES INFANTIS*

C. M. GHIRALDELO**

RESUMO: Partindo da hipótese de que a criança possui uma gramática internalizada, uma vez que ela é falante da língua, este trabalho procura detectar os parâmetros desta gramática. Para isso, analisamos os mecanismos de coesão/coerência textual utilizados por alunos de 3ª série do 1º grau para a produção de textos.

UNITERMOS: Lingüística Aplicada; ensino de Língua Portuguesa.

O ENSINO DA ESCRITA

A escrita, na nossa sociedade, ocupa um papel relevante como veículo de transmissão de bens culturais. Por isso, é de suma importância que os indivíduos desta sociedade saibam manejar a norma padrão da língua, na sua modalidade escrita, para se adaptarem a esta sociedade, e, o que é mais importante, transformá-la.

Cabe à escola, enquanto instituição responsável pelo processo de alfabetização, levar o aluno ao domínio da língua escrita. No entanto, não tem conseguido realizar eficazmente esta tarefa.

Devido a esse insucesso, muitos estudiosos brasileiros da Lingüística Moderna passaram a discutir os métodos e as estratégias utilizadas no ensino de língua portuguesa. A partir destas investigações, é possível extrair alguns fatores responsáveis pelo fracasso do aprendizado da escrita.

Um deles consiste em ensinar a língua, desde os primeiros anos escolares, por meio de uma metalinguagem, utilizando-se para isto a Gramática Tradicional. Esta, no entanto, analisa a língua através de orações soltas, desconsiderando o contexto em que estão inseridas, bem como os interlocutores: apresenta conceitos e descrições contraditórios; mistura de critérios, ora com base sintática, ora com base semântica etc.

* Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida com o financiamento de bolsa de Iniciação Científica à autora pelo CNPq.

** Aluna de pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa do Departamento de Lingüística, FCL - UNESP - 14800 - Araraquara - SP.

Outro fator também responsável é o desrespeito, por parte da escola, para com a linguagem do aluno e as suas intuições lingüísticas. A escola tende a só aceitar um certo modelo de língua e um certo conceito de texto. O modelo de língua baseia-se na Gramática Tradicional, e o de texto, em modelos oferecidos nos livros didáticos. Assim, despreza-se a experiência lingüística do aluno, bem como as suas hipóteses sobre o funcionamento da língua. Não se considera que a criança, antes mesmo de ingressar na escola, já se comunicava oralmente dentro do seu grupo social, e que, portanto, possui uma gramática internalizada.

Assim, o ensino da língua escrita (suas normas e convenções) deve ser conduzido como o aprendizado da língua oral, ou seja, expor a criança aos fatos da língua para que ela desenvolva hipóteses sobre seu funcionamento.

A aquisição da linguagem oral, por sua vez, ocorre em uma sucessão temporal e se inicia com estruturas simples, caminhando para as mais complexas. Isto fica claro, por exemplo, com a insistência das crianças em usar a seqüência canônica da língua: agente – ação – objeto (N + V + N).

No entanto, o ensino de Língua Portuguesa divide-se em duas partes *distintas*: a análise de frases da língua através dos postulados da Gramática Normativa e a produção de textos (redações), sendo o texto, desta maneira, entendido simplesmente como uma soma de frases. É sabido que o conceito de *texto* possui um âmbito muito mais amplo que este.

Texto deve ser entendido como uma unidade de sentido, escrita ou falada, portadora de significado, que se estrutura internamente por processos de coesão e coerência, não importando a sua extensão, mas sim sua realização. (Fávero & Koch, 5)

Segundo Beaugrande-Dressler, além da coesão e coerência que estão centradas no texto, existem ainda mais cinco padrões de textualidade, que estão centrados no usuário: a) informatividade – informações expostas pelo texto; b) intencionalidade – intenção do falante ao produzir um texto; c) aceitabilidade – atitude do ouvinte em aceitar o texto como coeso e coerente; d) situacionalidade – interferência do contexto na formação do texto; e) intertextualidade – elementos de um texto que remetem a outro(s). (Fávero, 4; Koch, 10)

Assim, o texto por si só não constitui unidade de sentido: é apenas o ponto de partida para sua interpretação. Quando há a interação leitor/texto, este adquire sentido. Desta maneira, a leitura, a interpretação e a produção de textos dependem de fatores lingüísticos e extralingüísticos que envolvem elaborações sintáticas, semânticas, pragmáticas, lógicas, culturais etc. (Marcuschi, 16)

TRABALHANDO COM TEXTOS

A partir de experiências de leitura, interpretação e produção de textos com alunos de uma classe de 3ª série do 1º grau, analisamos quais os mecanismos utilizados pelas crianças para construir a continuidade e a seqüencialidade do texto. Partimos da

hipótese de que elas têm uma gramática internalizada e que possuem intuição de como um texto se estrutura quanto à coesão e coerência, bem como sua contextualização dentro de uma dada situação lingüística.

A continuidade (coesão referencial), ligada ao *dado*, diz respeito à manutenção temática e tem como mecanismos a *substituição* pro-formas (que podem ser pronominal, verbal, adverbial, quantitativa) ou por zero-elipse; e a *reiteração*, que pode ser por sinônimo, hiperônimo, nomes genéricos, expressões nominais definidas ou repetição do mesmo item lexical.

A seqüencialidade (coesão seqüencial), ligada ao *novo*, é responsável pela progressão temática do texto. Tem como mecanismos a *recorrência* de aspectos e tempos verbais, de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais, de termos, de estruturas, de conteúdo semântico; e a *progressão* de contigüidade semântica ou “colocação”, de encadeamento por justaposição ou conexidade. (Koch, 11)

Como *corpus* para este trabalho, selecionamos 48 redações, que foram produzidas a partir de dois textos de literatura infantil.

O primeiro texto foi *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado (15). Este texto inicia-se com o final clássico dos contos de fadas (“...e eles se casaram e viveram felizes para sempre”) e termina com a fórmula cristalizada, não menos clássica, do começo dos contos de fadas (“Era uma vez...”). A história não é “meio ao contrário” só porque o seu começo e o seu fim são invertidos formalmente, mas também pela inversão dos valores que são narrados. O príncipe, por exemplo, não mata o dragão negro (responsável pela transformação dia/noite); não realiza, portanto, a vontade do rei, mas a do povo que, sem o dragão negro, ficaria sem a noite para descansar. O príncipe deixa de se casar com a princesa para casar-se com uma pastora. A princesa vai viajar para conhecer novos lugares e participar de outras histórias. Assim, a característica principal deste conto é a quebra do esquema narrativo tradicional dos contos de fadas.

Após a leitura, em voz alta, e interpretação do texto, feita oralmente, distribuímos às crianças uma folha de papel com o desenho de quatro personagens – um rei, uma princesa, uma pastora e um príncipe – e solicitamos que criassem uma história em que aparecessem estas personagens.

O segundo exercício consistiu na criação de uma história, a partir da leitura e interpretação – feitas tais como no primeiro exercício – do poema *O vestido de Laura*, de Cecília Meireles (17). As crianças receberam uma folha contendo a poesia e sua representação através de um desenho (uma menina com um vestido de três babados).

Para a análise dos resultados, bem como para a exemplificação neste trabalho, não consideramos os problemas ortográficos dos alunos, uma vez que não são relevantes para os nossos propósitos. Desta maneira, os vocábulos dos exemplos foram transcritos da forma como estão dicionarizados.

A CONCEPÇÃO TEXTUAL INFANTIL

A – Coesão Referencial

1. SUBSTITUIÇÃO

1.1. *pro-forma pronominal*

Para manutenção da referência de um item, as crianças substituem por pronomes, especialmente os do caso reto (3ª pessoa). Este recurso é muito utilizado pelas crianças para evitar a repetição do mesmo item:

- (1) “Era uma vez um *rei* muito guloso e só *ele* que comia *ele* não dava pra ninguém.”

Nos exemplos (2), (3) e (4), apenas os artigos indefinidos foram substituídos por pro-formas demonstrativas, aparecendo em seguida a repetição do item lexical:

- (2) “Aurora tinha *um vestido* todo estrelado.
Esse vestido era todo babado.”
- (3) “Era uma vez uma princesa que vivia *num palácio* muito bonito. Ela gostava de viver *naquele palácio*.
(...) Um dia ela viu *um príncipe* muito bonito.
Ela começou a gostar dele. Ela ficou apaixonada por *aquele príncipe*.”
- (4) “Era uma vez um rei. Que tinha *uma filha*. *Essa filha* era uma princesa que se chamava-se Claudete.
Um dia *um príncipe* quis casar com ela. Mas o pai não aceitou. *Esse príncipe* viu um dia uma pastora.”

No exemplo seguinte, temos a pro-forma com função de pro-sentença:

- (5) “Então Laura percebeu que *quem era bonita não era ela, era o vestido* então ela ficou zangada com *isto* e foi para casa muito triste.”

O pronome demonstrativo “isto” substitui anaforicamente a sentença: “quem era bonita não era ela, era o vestido.”

1.2. *pro-forma adverbial*

- (6) “(...) Laura pôs o vestido novo e se pintou arrumou o cabelo e foi para a festa. Chegando *lá* (...)”
- (7) “Quando Laura abriu *sua gaveta* seu vestido estava *lá*.”

Nos dois exemplos, o “lá” é uma pro-forma adverbial com função de pro-sintagma: “a festa”; “sua gaveta”.

1.3. *pro-forma quantitativa*

- (8) “Era uma vez *um príncipe*.
Era uma vez *uma princesa* muito bonita.
Os *dois* moravam numa fazenda (...)”

O numeral “dois” é uma *pro-forma quantitativa* com função de *pro-sintagma*: “um príncipe” e “uma princesa”.

1.4. *elipse: pro-forma substituída por zero*

Quando a substituição por pronomes ou item lexical torna-se redundante, ocorrem as *elipses*, que muitas vezes contribuem para tornar o texto ambíguo, como em (9):

- (9) “Era uma vez um rei¹ muito alegre ele¹ não gostava que ficava noite² ele¹ não sabia que o² era um dragão negro³ ele¹ mandou um príncipe matar o dragão negro³.”

Segundo Koch (11, p. 4): “Bastante comum é também, em português, a substituição por zero – *elipse* –, mesmo em se tratando de componentes que exercem a função sintática de sujeito.”

Essa ocorrência, porém, não é comum na linguagem infantil. A criança, constantemente, expressa o sujeito em suas construções lingüísticas:

- (10) “Era uma vez uma princesa muito bonita.
Ela gostava muito do príncipe.
O rei era muito bom para ela e *ela* gostava muito do rei (...)”
- (11) “*Laura* tinha um vestido bonito
ele era vermelho e meio amarelo, (...)
O vestido tinha três cores: (...)”

2. REITERAÇÃO

2.1. *nomes genéricos*

No exemplo (12), temos a reiteração de “vestido” pelo vocábulo “coisa” (nome genérico):

- (12) “Laura gostou muito do seu *vestido*. O *vestido* era todo estrelado (...)
ela [Laura] chamou os caçadores para procurar o seu *vestido* e eles viram uma *coisa* colorida e estrelada (...)”

2.2. repetição do mesmo item lexical

A repetição de estruturas, recurso utilizado com muita frequência, demonstra o esforço da criança para desfazer ambigüidades:

(13) “*Laura* é uma mocinha muito bonita. *Laura* fica muito bonita com este vestido. *Laura* gosta muito do vestido dela.”

(14) “*Laura* gostou muito do seu *vestido*. O *vestido* era todo estrelado e cheio de borboletas que dava inveja do *vestido* de *Laura* (...)”

É interessante observar ainda que nos exemplos (15) e (16) o mesmo item lexical é repetido através da substituição por pro-forma pronominal:

(15) “O vestido¹ ele¹ era todo rendado dos lados.”

(16) “Ela [a princesa] estava adormecida porque uma bruxa malvada² ela² tinha lançado um feitiço sobre a princesa (...)”

B – Coesão Seqüencial

1. Recorrência

1.1. de tempos verbais

Weinrich (21) divide os tempos verbais em dois grandes grupos, de acordo com o uso nas situações comunicativas*: os do *mundo comentado* e os do *mundo narrado*.

O primeiro grupo compreende os tempos verbais utilizados em diálogos, comentários. O falante, ao utilizar os tempos deste grupo, está comprometido com o enunciado. O tempo verbal principal é o presente.

O segundo grupo comporta os tempos que são usados em narrações, relatos. O *perfeito* e o *imperfeito* são os tempos principais. O uso destes tempos expressa o não comprometimento do falante com o enunciado.

O presente é o tempo zero do mundo comentado e o pretérito perfeito e o imperfeito são os tempos zero do mundo narrado. “Os demais tempos de cada grupo são, por sua vez, tempos de prospecção ou de retrospecção em relação ao tempo zero. Designam a perspectiva comunicativa relativamente ao ponto zero dos grupos temporais correspondentes.” (Koch, 12, p. 40)

* Weinrich denomina situações comunicativas: o pedido de uma informação e a própria informação; um monólogo; o relato de uma história; a descrição de um objeto ou de uma cena; a leitura e a escrita de uma carta; um comentário; uma conferência científica; um diálogo dramático etc. (p. 62)

Para Weinrich, não há aspecto verbal propriamente dito. Ele diferencia o pretérito perfeito do imperfeito fundamentando-se na noção de *relevo narrativo*: o primeiro (perfeito) é o tempo do 1º plano, que é usado para narrar ações; o segundo (imperfeito) é o do 2º plano, que é empregado como pano de fundo. O imperfeito é também muito usado para introduzir ou concluir a narração.

Nos contos infantis é comum a introdução com o imperfeito expresso na fórmula “era uma vez”. Confirma Weinrich:

“El mundo de los cuentos infantiles es el mundo narrado por excelencia. En ningún relato somos tan distanciados de la situación cotidiana como en el cuento infantil. En el cuento infantil todo es distinto del mundo cotidiano; por ello, el cuento infantil traza con más firmeza que cualquier otro relato la frontera entre el mundo narrado y el mundo cotidiano.” (p. 81)

Vejamos alguns trechos das redações do *corpus* deste trabalho, que exemplificam o que foi até agora exposto quanto ao uso dos tempos verbais.

(17) “Era uma vez um príncipe e uma princesa que viviam numa montanha.”

O uso do imperfeito nesta introdução deixa transparecer um distanciamento da vida cotidiana, que, além de ser marcado pela própria fórmula “Era uma vez”, também é marcado por elementos de um mundo distante, de fantasia, como: morar em montanhas; existência de príncipes, reis, bruxas etc.

À medida que começam a narrar as ações, as crianças deixam de usar o imperfeito e passam a empregar o perfeito:

(18) “E um dia o dragão negro apareceu e roubou as luzes do palácio.”

Essa conversão do pretérito imperfeito para o perfeito indica-nos que as crianças têm noção de relevo e operam a passagem do 2º plano (imperfeito) para o 1º plano (perfeito).

Outra conversão que executam com eficiência é a da narrativa para o comentário, isto é, a passagem do discurso do narrador para o discurso direto. Apesar de não dominarem as convenções gráficas do discurso direto (dois pontos, travessão), os tempos verbais são usados corretamente, indicando o narrador com o pretérito e reproduzindo a fala das personagens com o presente.

(19) “Laura chegou em casa chorando. Sua mãe lhe disse:
– Viu minha filha, nunca se desobedece sua mãe.
Deus castiga.”

A passagem do imperfeito para o perfeito (mundo narrado) e do perfeito para o presente (mundo comentado), mostra-nos que os tempos verbais são utilizados como procedimentos de recorrência para expressar a coesão seqüencial. (Koch, 11)

- (20) “*Era* uma vez uma princesa muito triste porque queria se casar. *Chegou* um príncipe e falou:
– Eu *quero* me casar com a princesa.”

As descrições presentes nas narrativas foram apresentadas de duas formas:

a) com os verbos no imperfeito:

- (21) “Aurora *tinha* um vestido todo estrelado.
Em volta *era* tudo borboletado.”

b) com os verbos no presente:

- (22) “Um dia Laura *saiu*
(...) o vestido *é* de três babados”

Ocorrência como (22), em que “se introduz um ou mais tempos do mundo narrado no mundo comentado (ou vice-versa)” (Koch, 12, pp. 40-1), é denominada por Weinrich de *metáfora temporal*. Neste exemplo, houve o uso do presente (tempo do mundo comentado) no lugar do imperfeito (tempo do mundo narrado). Ocorre o contrário no exemplo seguinte (23), em que há o uso do imperfeito (“vivia”) no lugar do presente (“viver”), na fala do rei:

- (23) “Mas o rei falou para o príncipe:
– Se você quiser casar com minha filha você tem que matar o dragão negro que *vivia* na floresta.”

Weinrich considera os modos subjuntivo e imperativo, e as formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio) como semitempos, isto é, não são formas verbais plenas, uma vez que não pertencem nem ao mundo comentado nem ao narrado. No entanto, podem indicar perspectiva e relevo quando ligadas a um tempo do mundo narrado ou comentado (tempo pleno).

- (24) “Mas o povo não *queria* que *matassem* o dragão negro (...)”

As crianças possuem intuição sobre a perspectiva comunicativa, utilizando tempos que indicam prospecção e retrospecção. Em (24) há o emprego do imperfeito (tempo zero: “queria”) e a prospecção expressa no imperfeito do subjuntivo (“matassem”).

No exemplo (25), a forma infinitiva (“lavar”) está ligada à forma do pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo (“tinha acabado”), que é um tempo pleno do mundo narrado, dando-nos a perspectiva de retrospecção.

- (25) “E o vestido *estava* no varal que sua mãe *tinha acabado* de lavar.”

1.2. de termos

Uma recorrência bastante freqüente foi a reiteração de um mesmo verbo para intensificar a ação representada e ao mesmo tempo expressar a durabilidade do processo verbal.

- (26) “Era uma vez uma princesa. Ela estava adormecida e o seu pai *chorava, chorava* (...)”
- (27) “(...) Com todas essas cores o vestido *brilhava, brilhava, brilhava.*”
- (28) “(...) Ela ficou *trabalhando, trabalhando* até conseguir o dinheiro (...)”

1.3. de estruturas

A repetição de estruturas, como podemos ver nos exemplos a seguir, é muito comum na linguagem infantil:

- (29) “*Laura viu* um vestido (...) *Laura viu* os cantinhos dos babados do vestido”
- (30) “*Era uma vez* um príncipe. *Era uma vez* uma princesa.”

Também é comum a repetição de qualificações com o advérbio de intensidade “muito”:

- (31) “Certa vez um Rei muito encantador tinha um castelo.
O castelo era *muito bonito* mas não só o castelo porque a Rainha era a dona do castelo ela era *muito encantadora*.
Certo dia apareceu um príncipe *muito encantador.*”

Neste exemplo (31), “muito encantador” e “muito bonito” são usados para referir-se a elementos semelhantes: rei, rainha, príncipe, castelo. Estes elementos estão codificados no mundo imaginário da criança em um mesmo nível de valor, daí a repetição da qualificação positiva.

No trecho (32) o advérbio “muito” antes do adjetivo expressa a relação de semelhança entre as duas qualidades, ou seja, a mesma quantidade que o vestido tem de rendas tem também de cores. Em (33), ocorre idêntica relação, isto é, Laura é tão bonita quanto o vestido.

- (32) “O vestido de Laura era todo colorido e *muito rendado*. (...) Tem três babados enfeitado de linha preta, de linha vermelha e *muito colorido.*”

- (33) “Laura tem um vestido *muito bonito* ele é bordado todinho cheio de flores e borboletas voando num fino bando.
Laura é uma mocinha *muito bonita*.”

2. PROGRESSÃO

2.1. contigüidade semântica ou colocação

Nos dois exemplos a seguir, a progressão textual realiza-se pela proximidade semântica dos itens lexicais.

- (34) “Era uma vez uma *princesa* que vivia num *castelo* e gostava de um *príncipe*.
Mas o *rei* falou (...)”
- (35) “Ela [Laura] vai casar domingo às 19:50 e não via a hora passar mas seu *noivo* atrasou e ela começou a chorar, e sua mãe dizia: filha seu noivo já vai chegar quando sua mãe falou ele vai chegar ele bateu a porta do carro ela ficou toda contente e acabou o *casamento*.
E eles foram para Santos e se queimaram bastante e ficaram na *lua-de-mel* para sempre.”

No exemplo (34), ao utilizar elementos característicos dos contos de fadas, como “princesa”, “castelo”, “príncipe” e “rei”, o aluno recorre às inferências analógico-semânticas por associações. No exemplo (35), o texto baseia-se em inferências cognitivo-culturais do aluno, onde o *frame* “casamento” desencadeia os itens lexicais “noivo” e “lua-de-mel”. (Marcuschi, 16)

2.2. encadeamento por conexão

Nos trechos seguintes, o encadeamento por conexão é expresso pela partícula sequenciadora temporal “depois”, que se refere à linearidade do tempo cronológico, do “mundo real”:

- (36) “(...) Laura queria comprar o vestido
ela ficou trabalhando, trabalhando até conseguir o dinheiro *depois* ela foi comprar o vestido (...)”
- (37) “Laura foi ao supermercado comprar algumas coisas para comer como maçã, babana, arroz, feijão, pera no almoço.
E *depois* Laura voltou para casa e deitou na cama tranquilamente.”

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como pudemos observar pela análise do *corpus*, as crianças utilizaram eficientemente vários mecanismos de coesão e coerência para a construção textual.

Nas redações, as palavras foram associadas entre si formando as sentenças e estas se inter-relacionaram, compondo unidades de sentido mais amplo – os textos. Estes se apresentaram contextualizados, pois foram criados dentro de situações comunicativas: o primeiro, a partir de uma narrativa e o segundo, de um poema. Isto demonstra que as crianças têm percepção do que é um texto e como este se estrutura, devido à sua experiência enquanto falantes da língua.

Alguns empregos, tais como o uso excessivo de pronomes e repetições, tanto do léxico quanto de estruturas, são características peculiares da linguagem oral, que são transferidas para a linguagem escrita. Nessa fase da vida escolar (3ª série), ela domina muitas construções lingüísticas em situações coloquiais, ao mesmo tempo em que está se apropriando do sistema da escrita. O que não compreende ainda é a distinção entre língua oral, que pode recorrer às retomadas, redundâncias etc., e língua escrita, que exige recursos mais sistemáticos e é regulamentada por convenções e normas. Assim, é comum aparecerem, nos textos, formas típicas da linguagem oral mescladas com formas mais elaboradas, próprias da escrita. Estes fatos são bastante compreensíveis, uma vez que a criança é obrigada, logo nos primeiros anos escolares, a decorar listas de conjugações de verbos, pronomes, coletivos etc. (muitos dos quais ela possivelmente nunca fará uso), sem conhecer sua aplicação dentro de um texto. A escola não prevê um período inicial em que a criança possa expressar sua própria linguagem na modalidade escrita, conduzindo-a, paulatinamente, para o domínio da escrita na norma padrão.

O aprendizado da língua materna seria mais eficaz se fosse levada em conta a gramática da criança. Assim, o ensino, inicialmente, teria como base o léxico e as estruturas do universo lingüístico da criança, sendo que, posteriormente, direcionar-se-ia para a posse de estruturas mais complexas.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece a orientação da Profa. Dra. Maria do Rosário F. Valenciso Gregolin, do Depto. de Lingüística da FCL/UNESP – Araraquara.

GHIRALDELO, C. M. – Textual cohesion and coherence in children's compositions. *Alfa*, São Paulo, 33: 9-21, 1989.

ABSTRACT: Starting from the hypothesis that children own an internalized grammar, since they are language speakers, this work aims at detecting the patterns of this grammar. For that purpose, we have analysed the textual cohesion/coherence mechanism employed by primary school third year students for text production.*

KEY-WORDS: Applied Linguistics; Portuguese language teaching.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BECHARA, E. – *Moderna gramática portuguesa*. 28ª ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1983.
2. CASTILHO, A. T. de – Problemas de análise gramatical. *In: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa*. São Paulo, SEESP/CENP, 1978, P. 3-44.
3. CUNHA, C. F. – *Gramática da Língua Portuguesa*. 9ª ed. Rio de Janeiro, FAE, 1983.
4. FÁVERO, L. L. – Intencionalidade e aceitabilidade como critérios de textualidade. *In: —, & PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.) Língua textual: texto e leitura*. São Paulo, EDUC, 1985. p. 31-7. (Série Cadernos PUC, 22).
5. FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. – *Língua textual: introdução*. São Paulo, Cortez, 1983. p. 11-25.
6. GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2ª ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
7. IGNÁCIO, S. E. – Considerações sobre o ensino da metalinguagem na escola de 1º grau. *In: XIII Anais de Seminários do GEL*. Araraquara, UNESP-ILCSE, 1986. p. 197-206.
8. ILARI, R. – *A língua e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
9. KATO, M. – *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática, 1986.
10. KOCH, I. G. V. – A intertextualidade como fator da textualidade. *In: FÁVERO, L. L. & PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.) Língua textual: texto e leitura*. São Paulo, EDUC, 1985, p. 39-46. (Série Cadernos PUC, 22)
11. KOCH, I. G. V. – *Principais mecanismos de coesão textual em português*. 1988. (mimeo.)
12. KOCH, I. G. V. – Os tempos verbais no discurso. *In: —. Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 1984. p. 36-48.
13. LEMOS, C. T. G. de – A sintaxe no espelho. *In: Cadernos de estudos lingüísticos*, UNICAMP/IEL, (10): 05-15, 1986.
14. LIMA, R. – *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 25ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1985.
15. MACHADO, A. M. – *História meio ao contrário*. Ilustr. Humberto Guimarães. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1981.

* Equivalent to the fifth and sixth grades in American/British schools.

16. MARCUSCHI, L. A. – *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. In: *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre, 4, (5): 03-16, 1985.
17. MEIRELES, C. – *O vestido de Laura*. In: *Ou isto ou aquilo*. Ilustr. Eleonora Affonso. 4ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
18. PERINI, M. A. – *Para uma nova gramática do português*. São Paulo, Ática, 1979.
19. SILVA, E. T. – *Leitura & realidade brasileira*. 3ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
20. WEINRICH, H. – *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Versión española de Federico Latorre. Madrid, Gredos, 1964.
21. ZILBERMAN, R. (org.) *et alii* – *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.