

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Julia Arduim Soardi

A COESÃO EM TEXTOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DE
ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS

Porto Alegre

2014

Julia Arduim Soardi

A COESÃO EM TEXTOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DE
ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS

Monografia apresentada como
requisito parcial para o grau de
Licenciado em Letras pela
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

Orientador: Sérgio de Moura
Menuzzi

Porto Alegre

2014

Agradecimentos

Meus agradecimentos vão para:

Minha mãe, Ane, que me inspirou desde pequena a conhecer o mundo das letras, da literatura e da escrita.

Minha avó, Zilda, que ao me presentear sempre com um livro, me apresentava a um mundo mágico.

Minha irmã e colega de curso, Paula, que sempre esteve comigo nos momentos em que precisei, tanto para o curso quanto para todas as questões da minha vida.

Ao meu irmão, Rafael, que mesmo não estando mais presente sei que olha por mim e me abençoa para eu trilhar um caminho seguro.

Ao meu namorado e companheiro, Fernando, que sempre me apoiou e incentivou, colaborando com o sucesso deste trabalho.

Aos meus amigos e primos, Loiva, Amanda, Stéphanie, Poliana, que me acompanharam em todo o período de curso.

Ao professor Sérgio Menuzzi, que abraçou este trabalho, me incentivou a refletir e pesquisar sobre o tema.

Dedicatória

Ao meu irmão, que com certeza

me ilumina e me acompanha

neste momento.

SUMÁRIO

RESUMO	06
1. INTRODUÇÃO.....	08
2. A REDAÇÃO ESCOLAR E O TEXTO	10
2.1. A importância do texto	10
2.2. O texto e a construção de sentidos	14
3. O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA.....	17
3.1. Da composição à produção de textos e sua relação com a escola	17
3.2. A produção textual e a dissertação na escola	19
4. A COESÃO TEXTUAL E A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO.....	23
4.1. A Coesão textual sequencial e o texto.....	23
4.2. A Coesão Sequencial e as Qualidades Discursivas.....	26
5. A COESÃO SEQUENCIAL EM DISSERTAÇÕES ESCOLARES	29
5.1. Análise dos principais erros.....	29
5.1.1. Problemas de sequenciação temporal.....	30
5.1.2. Problemas de sequenciação por conexão.....	31
5.2. Os problemas de coesão e as Qualidades Discursivas	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38
ANEXOS.....	39

RESUMO

Esta monografia visa a contribuir para o estudo da atribuição de sentidos ao texto através da análise da coesão textual em redações escolares. A análise feita nos problemas de coesão apresentados nos textos levou em consideração a atribuição de sentidos partindo do pressuposto de que, diferentemente de como são propostas as redações em muitas escolas, é possível construir uma escrita escolar que contribua não apenas para uma proposta de ensino de estrutura textual, mas que contribua para uma proposta de ensino de discurso que produza efeitos de sentido. Para tanto, utilizo primeiramente a teoria de Guedes (2002) que aborda as qualidades de um texto e, após, a teoria de Coesão Textual para a realização da análise da coesão sequencial nos textos escolhidos. Após esse momento, eu parto para a análise dos problemas de coesão encontrados relacionando-os com a produção textual e suas características para que um texto tenha as qualidades que o caracterizem como texto legítimo. Com esse trabalho, percebe-se que os alunos, não têm em mente o que seja um texto e qual é a sua função, o que fica evidente quando se observa os problemas de coesão apresentados pela escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Produção textual, coesão, autor, leitor, escola.

ABSTRACT

This monograph aims to contribute to the study of assigning meanings to the text by analyzing the textual cohesion in school writings. I approach the analysis work done for assigning senses assuming that unlike how texts are proposed in many schools, it is possible to build a school writing that contributes not only to a teaching of text structure, but that contributes to a teaching discourse that produces effects of meaning. To do so, first I use the theories of Textual Cohesion for conducting sequential analysis of cohesion in the texts chosen. After this analysis, I leave for the analysis of cohesion problems found relating them to the textual production and its features so that a text is constituted as such. With this work, it can be seen that students in the first place don't have in mind what is text and what is its function, making evident when observing the cohesion problems presented by writing in the classroom.

Key-words: Textual production, cohesion, author, reader, school.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de oferecer uma reflexão sobre o espaço de ensino de textos na escola brasileira, analisando, através de um estudo da coesão textual, o modo como os alunos atribuem sentidos aos seus trabalhos escritos produzidos na escola.

A motivação que deu origem a essa monografia teve início durante as observações, planejamentos e práticas de Docência, realizados em Escolas de Ensino Fundamental e Médio, durante o Curso de Letras da UFRGS. Durante essas atividades foi possível notar que, muitas vezes, as produções textuais dos alunos apresentavam problemas de sentido não por estarem em desacordo com as regras de ortografia e sintaxe, mas sim por não apresentarem uma organização textual adequada. No entanto, as correções então feitas pelos professores titulares das turmas observadas aos textos de seus alunos concentravam-se apenas nas questões mais gramaticais, enquanto o sentido do texto era “deixado de lado”. Nos períodos de observação em sala de aula, entre ótimos, regulares e maus exemplos de docência, percebi muitos textos de alunos que não eram minimamente compreensíveis, não por questão gramatical, mas por falta de relação de sentido entre as sentenças, ora por apresentarem relações confusas, ora pelo fato de as relações serem mal expressas, ora por não atenderem às necessidades do contexto, etc.

Além desse fator, quando os textos eram lidos em sala de aula pela professora, pois os alunos não queriam se pronunciar, muitos deles ainda se incomodavam somente pelo fato de acontecer a leitura do texto em sala de aula. Foram várias as vezes em que eu ouvi de algum aluno algo como “professora, pode ler os textos, mas não fala o nome de quem escreveu”. Ao ouvir essa declaração, os alunos deixavam claro que não sabiam qual era a função do texto, não sabiam para que servia um texto e ainda mantinham a opinião de que texto deve ser escrito apenas para a situação escolar, ou para o aluno concorrer a uma vaga em curso superior.

Pela importância que encontro na escrita de textos, organizei este trabalho com o intuito de discutir um pouco esses problemas que presenciei nas escolas. Para tanto, discuto na seção 2 deste trabalho, “A redação escolar e o texto”, os elementos que

tornam um papel escrito um texto e, para isso, trago a questão das práticas de redação escolar que ainda vigoram no ensino básico. Após, tento oferecer algumas bases para o estudo do texto, de seus sentidos e de sua relação com o interlocutor.

Na seção 3 discuto como o texto se insere no nosso momento histórico e quais os motivos de considerarmos a produção textual importante para os nossos alunos. Depois dessas definições e inserções históricas, apresento, na seção 4, “A coesão textual e a atribuição de sentidos”, o gênero analisado nesse trabalho, a dissertação escolar, e seu ensino nas escolas.

A seção 5 deste trabalho expõe a análise feita nos usos da coesão sequencial nas dissertações. Adotei exatamente a coesão sequencial como elemento de análise porque considero-a de extrema importância para o sentido que terá um texto dissertativo. É com o uso da coesão sequencial que o texto consegue progredir, que as suas informações podem ser compreendidas pelo leitor. Os elementos coesivos tornam o texto algo pertencente ao mundo real e relacionam elementos do contexto do leitor e do autor para que a o diálogo seja estabelecido.

A seguir e como última parte deste trabalho, apresento minhas considerações finais sobre a reflexão feita sobre a escrita de textos e a escola. Procuro refletir, também, sobre o papel do professor nesse processo de desenvolvimento da escrita em sala de aula.

2. A REDAÇÃO ESCOLAR E O TEXTO

2.1. A importância do texto

Um dos elementos que rege este trabalho é a ênfase na importância do texto em si, em detrimento da ideia de que a única função do texto é servir de “redação”, isto é, da ideia de que tem apenas uma “função escolar”. O texto escrito, que será o texto trabalhado nesta monografia, entre muitos aspectos, possui a característica de ser algo público. Essa característica já diferencia em muito a “redação escolar” de um “texto legítimo”; uma “redação” não tem o propósito de dialogar e de ser escrita para um determinado leitor, com suas circunstâncias particulares e suas inquietações; já um “texto legítimo” possui a capacidade de se constituir como um diálogo, o que tem como resultado a “introdução do leitor no processo de escrita do texto” (Guedes, 2002, p.51); o autor de um texto legítimo produz esse texto para compartilhar ideias com o leitor, para oferecer novas respostas a possíveis perguntas que crê que seus leitor/interlocutor têm em mente.

Para atingir seus objetivos, o autor de um texto legítimo constrói um leitor ou uma “imagem de leitor” (Guedes, 2002, p.70), conforme o tema e o contexto no qual o texto é produzido e apresentado. Esse leitor ideal, no caso da sala de aula, é conhecido pelo autor e pode, também, no caso do texto ser apresentado para turma e se constituir como um discurso, ser um interlocutor, que irá dialogar, debater e discutir com o autor os argumentos apresentados. No entanto, no caso de um texto produzido fora de sala de aula, muitas vezes o autor não tem contato com o leitor, por isso, o texto precisa de autonomia, não pode exigir a presença do autor para dar explicações sobre como deve ser interpretado. Esse princípio deve-se aplicar à sala de aula também; Guedes (2002, P.47) reporta assim seu modo particular de praticá-lo em suas aulas: “A necessidade de entrevistar o autor presente para conseguir os dados necessários para a compreensão do texto era sistematicamente denunciada como em defeito do texto ou da leitura, ou mera bisbilhotice.”

A característica de dialogar com o interlocutor, que faz com que um texto se constitua como tal, é apresentada por Guedes (2002, p.70) como central para o programa desenvolvido por ele para as disciplinas iniciais de redação do curso de Letras

da UFRGS no primeiro semestre de 1985. Esse programa abria com uma declaração dos princípios que caracterizam o texto trabalhado em sala de aula e que deveriam orientar a produção dos textos:

“O texto que interessa para o trabalho nesta disciplina é aquele que apresenta as seguintes características básicas:

- 1- É coisa pública, isto é, está passível de publicação para leitura e comentário de qualquer leitor.
- 2- Resulta de uma investigação que visa a ampliação do universo do conhecimento.
- 3- É escrito entre outros textos, como resposta e/ou proposta de diálogo.
- 4- Envolve necessariamente um leitor (ou uma imagem de leitor) que vai influir decisivamente na composição do texto.”

Partindo dos princípios apontados por Guedes, um texto em sala de aula pode ter o professor e os colegas como possíveis interlocutores. No entanto, esse professor/interlocutor não será, como para escrita da redação escolar, apenas um corretor de problemas gramaticais. Esse interlocutor se constituirá como alguém que busca por informações e dialoga com o texto do aluno, questionando-o, querendo explicações caso o texto não seja totalmente compreensível, para que, com a prática da escrita, o aluno consiga escrever um texto real, um texto que traz argumentos e opinião a respeito de um tema dentro de um contexto e não apenas uma resposta para uma pergunta do professor como no caso da redação. O professor deve, portanto, criar um contexto de leitura que permita ao aluno verificar qual o propósito do seu texto, que não pode se constituir apenas numa folha escrita para receber uma determinada nota; deve antes ser um veículo que possibilita estabelecer uma comunicação significativa com o leitor.

A sala de aula, partindo da ideia de que alunos e professor são leitores, surge como um contexto de participação e debate a respeito de um tema sendo o texto o meio no qual esse tema é apresentado e discutido. Em tal contexto surge espaço para críticas, debates e construção de ideias. Para atingir esse objetivo, o professor possui um papel fundamental, pois é ele quem promove e incentiva a participação coletiva na construção desse espaço; é ele que deve tentar fazer desse espaço um ambiente no qual se reproduz a realidade fora da escola e no qual são debatidos temas dessa realidade comum a todos os participantes.

Um espaço com estas características só é possível se forem trazidos por seus participantes, alunos e professor, os textos que já leram como elementos constitutivos dos textos que produzem: um debate legítimo é aquele que não tematiza apenas os textos produzidos, mas os textos, as leituras, que estimularam esses textos. Isto é, o

professor precisa criar um ambiente de “intertextualidade” em sala de aula. Guedes (2002, p.75) ressalta essa importância do professor e do papel que ele exerce como promotor do debate em sala de aula:

“Da leitura do texto e do seu comentário público pelos leitores que estão na aula cria-se uma boa chance de que, nesse conjunto de textos produzidos por e para esses leitores, a falsificação seja superada pelo exercício da resposta e da reação às propostas, perguntas e provocações, inspirações que cada autor recebe da crítica e de outros textos e acabe instalando-se entre eles a interlocução, a intertextualidade, como ocorre no mundo fora da sala de aula.”

O debate em sala de aula para discussão dos textos produzidos pelos alunos provoca uma situação real de intertextualidade. Os textos passam a ser produzidos não apenas como um pretexto para avaliação, mas a partir de outros textos, de outras conversas com pessoas de outras realidades. E esse debate é que proporciona à sala de aula o aspecto de realidade, uma vez que um texto produzido num contexto real é sempre escrito para responder a questões feitas anteriormente em algum outro texto.

Nas atividades de escrita de redação escolar, não há essa preocupação em trazer para a sala de aula um contexto real de produção de discursos, de interlocução. A redação escolar normalmente baseia-se apenas na resposta a uma pergunta feita pelo professor, que nem ao menos se coloca como leitor/interlocutor real do texto produzido pelo aluno – sua posição é, antes, a do “avaliador” do texto. O papel da redação, nesse contexto de produção, não é o de ser um processo, uma produção que apresenta intertextualidade e busca respostas a textos produzidos anteriormente. A redação, portanto, não se relaciona com textos de seus interlocutores e não contribui para ampliar o universo de seu leitor ou os questionamentos dele. Em contrapartida a esse cenário, a produção de textos legítimos, “reais”, normalmente visa à ampliação do conhecimento de seu leitor, uma vez que, como propõe Geraldi (1991, p.178), tal produção faz uso dos questionamentos de seus leitores reais ou potenciais e apresenta soluções ou novos questionamentos ainda não explorados por eles:

“Esse conjunto de perguntas, a que se poderiam acrescentar outras, levam à construção de um diálogo. Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado. Afinal, pediu-se ao aluno para contar o seu dia, para dar-lhe uma nota ou para saber como foi este dia? Em que sentido todas estas perguntas têm a ver com a leitura? As respostas que surgem de perguntas como as formuladas vão nos mostrando que, sobre muitas coisas, o que sabemos é muito pouco. E é este pouco que pode querer se tornar um querer saber mais. E é este querer saber mais que impulsiona a busca de respostas dadas por outros, em textos que vamos buscar, que vamos ler. Este o

movimento que se defende. E com isso se pretende inverter a flecha da forma de entrada do texto de leitura na sala de aula: ele não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção [...] revistas a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, aluno e texto, fornece.”

É a partir dessa construção que se dão os sentidos desse texto: ele não é produzido para um professor que não se coloca como leitor/interlocutor, mas sim para um professor que se posiciona como interlocutor interessado, questionador, do texto. A partir do diálogo tanto com o professor quanto com os colegas, os sentidos do texto se revelam como uma forma de estabelecer a intertextualidade apresentada com os textos de seus leitores – isto é, com os textos dos colegas, com as leituras propostas pelo professor, com a discussão da qual participam muitos interlocutores. Como diz Guedes (2002, p.91) “a grande maioria dos textos que escrevemos menos tratam do que sentimos ou pensamos e mais repetem o que nossas leituras nos apresentaram como o conteúdo do que se escreve. [...] Na verdade, é através desses valores culturalmente compartilhados que nos relacionamos com nossos leitores e conosco mesmos.”.

Além da relação que estabelece entre autor e leitor, o texto possui uma importância social e estabelece uma relação entre o sujeito social/cidadão e a sociedade na qual este está inserido. O texto escrito contribui decisivamente para a organização da sociedade moderna; e faz com que cada indivíduo possa dela participar como cidadão e, dessa maneira, consiga interagir com outros cidadãos. Essa função fica clara quando pensamos, por exemplo, nos documentos pessoais. É através desses documentos que uma pessoa se torna um cidadão completo com direitos.

“Quanto a nós, só temos existência civil se um papel escrito – chamado *certidão de nascimento* – disser que existimos e só estaremos verdadeiramente mortos se um outro papel confirmar nosso óbito. Entre esses dois, milhões de outros papéis escritos espalham-se ao longo de nossas vidas e se metem nela, mesmo aqueles que nunca chegamos a ler e nos lembram o tempo todo que somos o que somos, o que já fomos, o que poderíamos ter sido, o que achamos que podemos ser: tudo isso está registrado, com tudo isso podemos interagir através da leitura e acabamos interagindo mesmo sem ela” (Guedes, 2002, p.109)

Ao pensar em ensino, o professor deve enfatizar essa importância do texto em sala de aula. É através do texto que um aluno se apresenta como aluno, apresenta suas ideias, mostra claramente o que aprendeu na escola, o que não fica claramente expresso numa prova em que as questões são de múltipla escolha, por exemplo. É através do texto, também, que o aluno pode, inclusive, argumentar sobre o próprio conteúdo

trabalhado em sala de aula, sobre questões que o inquietam em relação ao próprio ensino escolar e sua relação com o ambiente social.

2.2. O texto e a construção de sentidos

O texto, para que se constitua como tal, necessita da imposição de seu autor como sujeito dessa construção. Isso significa que o autor deve se posicionar, colocar seu ponto de vista, para seja possível uma interlocução, um diálogo, com o leitor. Essa tomada de posição permite que o texto não seja apenas a reprodução de padrões de discurso e de linguagem, mas que de fato tenha um determinado propósito e faça uma contribuição original para o contexto de produção, sujeitando-se a críticas e posicionamentos de seu leitor. É esse posicionamento, que deixa claro o propósito do texto, que vai fazer com que o leitor se interesse por ele. Como diz Guedes (2002, p.58), o autor de um texto precisa:

“constituir-se narrador ou ponto de vista para dirigir-se a seu distante e solitário leitor para orientá-lo, impressioná-lo, fazer jus a sua atenção, e, ao mesmo tempo, colocar-se entre outros textos lidos ou a serem lidos por ele porque escrever não é como falar: um texto, diferentemente de uma conversa de botequim, é interlocução a distância.”

Por ser interlocução a distância, Guedes (2002, p.91) introduz a ideia de *Qualidades Discursivas*. Uma característica dessas qualidades é a de que, para um texto ser compreendido, deve-se ter em mente o contexto de leitura de seu leitor, os sentidos que esse leitor pode atribuir ao texto devido às suas leituras anteriores e ao valor que a escola dá a tais leituras.

“Qualidades discursivas são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação. Todo autor tem de levar em conta que seu leitor foi leitor de outros textos e que, com essa bagagem de leitura, lê cada novo texto e o avalia a partir de um conjunto de critérios de valor que foi formado não só ao longo de suas leituras mas também ao longo do que a escola foi-lhe ensinando a respeito do valor dessas leituras.”

Essa intertextualidade cria uma rede de significados para o texto escrito e o autor deve levar essa rede em consideração ao escrever. Por isso, a escrita deve refletir uma ação de percepção do leitor, de avaliação do contexto em que esse texto será lido e do motivo de sua escrita. Portanto, o tema escolhido precisa estar de acordo com esse contexto e precisa ser trabalhado de modo que o leitor e o autor estabeleçam uma

conversa mesmo que a distância. Isso significa que, tendo sido o tema escolhido e bem definido no texto, o leitor pode começar a estabelecer relações com os textos que leu a respeito do mesmo tema e questionar os argumentos apresentados.

O autor, ao não fixar um tema e colocar em seu texto listas ou tópicos de assuntos diversificados, corta o diálogo com seu leitor, pois esse leitor não terá tempo hábil para recorrer a seus textos lidos anteriormente e estabelecer uma relação com cada assunto colocado. Isso fará com que o leitor não seja interlocutor, não dialogue com o texto, pois não trará questionamentos de suas leituras e não acrescentará essa nova leitura às anteriores. Sendo assim, não haverá interlocução e o texto, como sugere Guedes (2002, p.92), fixará o leitor por pouco tempo ou o afastará de sua leitura:

“Nós mesmos, como todos os assuntos de que podemos tratar, somos infinitos, e não há texto, por maior que seja, que possa dar conta de tudo. É preciso, por isso, escolher uma e apenas uma questão para apresentar. Tratar de tudo um pouco equivale a tratar de tudo um muito pouco, do que resulta não um texto mas uma lista quase sempre desordenada de pequenos dados, que não chegarão a compor um todo. É a proposição e a tentativa de delimitação de um tema e a identificação de suas partes componentes e das relações que essas partes mantêm entre si que torna interessante tanto uma conversa quanto um texto. Sem a composição de um todo, sem a tentativa de estabelecer uma ordem para as coisas não há interlocução, pois o ouvinte ou o leitor não vai poder confrontar a ordem proposta com aquela que ele construiu para si para encetar o diálogo.”

Em oposição a isso, ao presenciar um texto com objetivos claros e argumentos bem estruturados, o leitor compartilha significados, oferecendo o seu contexto para dialogar com o texto lido e espera que esse texto lhe proporcione novos significados. Esse texto precisa, portanto, tanto de significados já conhecidos quanto de novos significados e de novos questionamentos, pois busca acrescentar a seu leitor novas possibilidades de resposta a perguntas feitas por ele anteriormente, possibilidades de respostas que ainda não foram trabalhadas.

Esses significados já conhecidos introduzem o leitor ao texto, pois ele conseguirá dialogar com o seu conteúdo, analisando o que está sendo trazido e, por ser de seu conhecimento, interessando-se por essa leitura. No entanto, apenas sentidos já conhecidos desinteressam o leitor, pois não o intrigam, não o inquietam. Por isso,

“é preciso que o texto fale tanto de semelhanças quanto de diferenças, ou, em outras palavras, é preciso que ele dê oportunidade para que o leitor tanto se identifique quanto se confronte com os dados que o texto apresenta. Mostrar só semelhanças, principalmente sob a forma de generalidades ou de abstrações, leva o leitor inteligente ao desinteresse e o leitor inexperiente a uma falsa identificação que o deixa no mesmo lugar”. (Guedes, 2002, p.96)

Assim, o texto que se apresenta ao leitor para adquirir significados funciona como uma espécie de fonte de comparação; em um primeiro momento, o leitor busca em suas leituras anteriores significações para atribuir-lhe e, em um segundo momento, busca por novos significados, que contribuem para o aprimoramento e a complementação de suas leituras.

Essa interlocução com o texto, ao ser colocada pelo professor em sala de aula, além de chamar o aluno para uma participação efetiva, torna o conhecimento do aluno parte imprescindível à evolução das aulas. Tal participação torna o aluno interessado em sua própria construção de conhecimento, uma vez que ela só se dá a partir de seu texto, e faz com que esse aluno, a cada novo texto escrito, mostre-se mais digno da interlocução dos demais colegas pela consistência de seu texto em dialogar com o interlocutor “o autor (aluno) é que precisa mostrar-se digno de crédito, não pela solenidade de seus juramentos, mas pela eficiência de seus argumentos” (Guedes, 2002, p.105).

3. O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA

3.1. Da composição à produção de textos e sua relação com a escola

O ensino de textos nas escolas brasileiras passou por diversas mudanças ao longo da história. Em cada período, foi privilegiado um tipo de texto que, como será apresentado a seguir, corresponde à sociedade brasileira e suas mudanças. Tendo a linguagem como a capacidade humana de “articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (Salces, 2000, p.28), percebemos o quanto a linguagem é produto humano e o quanto é dependente das relações sociais.

Veremos, a seguir, a *Composição*, a *Redação* e a *Produção de texto* e suas relações com a sociedade da qual faziam parte, conforme Guedes (2002).

A *Composição* é, entre as três, a mais antiga e data do início do século XX. Esse tipo de escrita vincula-se à gramática tradicional e, por isso, tem muitas características que podemos associar entre as duas. Ela se apresenta como uma organização textual na qual é privilegiado o “escrever bonito”. Isso significa que, ao invés de seu conteúdo, é privilegiado o vocabulário utilizado. A escolha do léxico é muito importante, pois, segundo essa concepção, demonstra a sofisticação de seu autor. A linguagem, para a *Composição*, não se preocupa com as intenções ou finalidades do raciocínio linguístico, mas com a organização do pensamento, as estruturas gramaticais e o léxico utilizado. A *Composição* “vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como o instrumento de organizar e de expressar o pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal, preocupando-se mais com a correção do processo de raciocinar do que com a finalidade com que o raciocínio é enunciado” (Guedes, 2002, p.86).

Para essa época, as “imagens” e as figuras de linguagem tinham um papel importante na construção do texto. Isso porque era uma época bastante elitista, na qual a escrita era vista como um sinônimo de status social. Políticos e bacharéis da época buscavam, através do instrumento da linguagem escrita, mostrar sua “cultura e

sabedoria” utilizando textos com muitas palavras que não estavam presentes no uso comum. Guedes (2002, p. 86) dá como exemplo o personagem Odorico Paraguassu, de Dias Gomes, inspirado em Rui Barbosa, que, “num discurso chamado *Pornéia*, de 1899, emprega vinte sinônimos diferentes para prostituta e num outro (*Rebenqueida*, de 1912) usa mais de trinta sinônimos de chicote”.

A fase seguinte de ensino de textos na escola brasileira, o chamado ensino de *Redação*, compreende o período do final dos anos 50 até a crise econômica dos anos 70. O termo é próprio para o período histórico, uma vez que os bacharéis de antes foram perdendo espaço para as profissões tecnocráticas e o país começou a ter um espaço maior para engenheiros, economistas, administradores. A sociedade nessa época passou a exigir eficiência na arte de coleta de dados e de formatação do texto, e o resultado foi que se passou a colocar as informações numa espécie de “forma”.

Nessa época a indústria brasileira começou a crescer e a se desenvolver, fator que influenciou em muito a escrita. Os textos, assim como a produção industrial, passaram a ser feitos em massa, como se fossem carros com o “mesmo modelo”. A própria linguagem não escapou a esta visão de mundo e começou a ser considerada simplesmente como um código que permitia a emissão de uma mensagem. O professor, portanto, era o emissor de uma mensagem (conteúdos de aula) que, caso não houvesse ruídos, chegaria sem modificação ao seu receptor (aluno).

A Produção de Textos é o último dos termos surgidos. É utilizada “produção” para designar a escrita de textos como trabalho, como a ação humana sobre a matéria-prima texto, pois “não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir* uma redação, isto é, organizar as informações como se fosse um formulário, mas de produzir, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano” (Guedes, 2002, p.87).

Nesse estágio de escrita de textos, a linguagem parece muito mais do que um instrumento ou uma mensagem a ser transmitida, mas como uma maneira de agir, de participar de eventos comunicativos nos quais há o diálogo com o interlocutor. Dessa ótica, não há mais pessoas que fazem discursos, de um lado, e pessoas que não podem ou não conseguem participar do debate, do outro. E isso corresponde, historicamente, a um período em que a população brasileira já não se deixava enganar facilmente por discursos que não compreende, nem admite que seja proibido discordar de quem estava discursando.

Quando se fala em “Produção de Texto”, é imprescindível a ideia do leitor/interlocutor. Esse leitor trabalhará com o autor nessa produção, já que o texto só existe para ter uma função social, para estabelecer um contato do autor com o interlocutor. Já se pode pensar em contradizer o que foi dito num texto, discutir com quem está apresentando seus argumentos, o que não era possível anteriormente, seja porque a falta de conhecimento e de escolaridade do interlocutor era uma razão de sua desqualificação para o diálogo, como era o caso na época da *composição*, ou seja porque era simplesmente impossível expressar-se publicamente, como era o caso no período que corresponde à prática da *redação*.

3.2. A produção de texto e a dissertação na escola

O texto, conforme o que foi exposto anteriormente, deve ser pensado por sua necessidade em determinado contexto, como, por exemplo, uma notícia sobre um acontecimento em determinada cidade. Para escrever sobre esse fato, o autor terá que pensar para quem ele está escrevendo, qual seria a reação da população quando alguém faz um relato dessa comunidade. O mesmo vale para uma pessoa que quiser dar uma resposta a esse acontecimento que foi noticiado no jornal, comentar uma coluna de jornal na seção “Carta do Leitor” sobre o que um redator da revista escreveu no seu texto da última edição. Esses são alguns exemplos de resposta não imediata. Podemos acrescentar, também, aqueles meios em que se pode dar uma resposta no mesmo momento, como as redes sociais, os blogs e páginas de jornal e revistas on-line.

Essas características de um texto real que é composto conforme o contexto em que se faz necessário, se estiverem presentes na escola, apresentar-se-ão como o compromisso do aluno/autor com os colegas e o professor que serão seus interlocutores. Ao apresentar seu texto, o aluno conseguirá ver a necessidade de escrever para esse público que o estará ouvindo e que, além da necessidade de compreender seu texto, caso esse seja apresentado, poderão questioná-lo quanto às suas qualidades de mostrar bem o tema que estaria sendo debatido. Não será mais um texto sem propósito ou apenas com propósitos escolares, ou, ainda, um texto que não terá na figura de seu leitor alguém que está à espera desse momento de leitura, uma vez que alguns textos têm a função de ser resposta a uma pergunta formulada por esse leitor. Esse será o caso, por exemplo, de

textos produzidos a partir de uma pergunta feita por um aluno diretamente para o texto de um colega em algum debate a partir dos textos produzidos. Esse colega poderá, com a produção de um novo texto, responder à inquietação do aluno que fez a pergunta. Essa leitura, agora, será um momento aguardado e compartilhado pelo leitor.

Para que o momento da leitura do texto em sala de aula seja, portanto, agradável e proveitoso para todos que participam dele, o texto necessita ter, como nos apresenta Guedes (2002), certas *qualidades discursivas*. Elas são características que o texto precisa ter para que seja não apenas compreendido, mas também interessante, para quem o lê. Tais características buscam fazer do texto um elemento de “companheirismo” entre autor e leitor; sem elas, o que se vê é “o fracasso daquelas redações para se instituírem como um espaço de intersubjetividade, como uma forma de ação entre autor e leitor, como uma experiência de significação” (Pécora, 1980, p.17).

A primeira das qualidades discursivas é a *unidade temática*. É com essa qualidade que o leitor pode buscar o seu conhecimento sobre o tema apresentado para ler e discutir os argumentos apresentados no texto. Isso porque, ao constatar o tema, o leitor buscará em sua memória todos os textos que já leu sobre esse mesmo tema, confrontando-os com a nova leitura. Além disso, a unidade temática é quem faz o leitor interessar-se pelo texto, pois é por causa do tema e do seu desenvolvimento que um leitor se deixa envolver pela leitura. Ao contrário de um texto narrativo, por exemplo, que pode ser composto por várias cenas interessantes, cada uma com um tema específico, chamando a atenção do leitor que vai ler para esperar a próxima cena, no texto argumentativo não deve haver a troca de tema, pois “não há argumento suficientemente convincente que salve um texto dissertativo da necessidade de deixar bem clara para o leitor a questão que está sendo tratada” (Guedes, 2002, p. 273). O texto a seguir é um exemplo trazido por Guedes (2002) de falta de unidade temática:

Nós, os seres humanos

Se perguntassem a um estudante quais são as partes do corpo humano, com certeza ele responderia: cabeça, tronco e membros. Somos muito mais do que isso!

Neste emaranhado de células, veias, músculos e órgãos, somos seres completos capazes de pensar, correr, pular, pular, dormir, matar. A harmonia deste todo pode ser quebrada, se o ser humano perder um membro ou um dos sentidos, mas isso não impedirá que ele continue vivendo. As reações podem ser de revolta, angústia, e o ser humano se entregará a uma vida vegetativa. Mas sempre existem aqueles que lutam e que serão capazes de realizar coisas que um ser humano com o corpo em perfeito estado não faz.

Embora as pessoas dependam muito do corpo para serem o que o que desejam – atletas, bailarinos, músicos -, certamente a nossa cabeça tem um papel fundamental. Nosso cérebro comandará nossas vidas, nossos atos e, numa ligação íntima com nosso coração, deverá ser estimulado para que possamos viver com intensidade cada momento e acima de tudo fazer com

nosso coração seja mais do que o bombeador de sangue do nosso organismo, mas nosso fiel guardião de nossas fortes emoções.

Esse texto não apresenta argumentos que se dirigem a um tema único, central. O que ele traz é uma lista de elementos que não formam uma argumentação, mas sim uma síntese de generalidades do senso comum a respeito do que já se sabe sobre o corpo humano, ou melhor, sobre certas ideias estabelecidas sobre a relação entre corpo e atitudes.

Outra qualidade para um texto dissertativo, segundo Guedes (2002), é a *objetividade*. Essa é a qualidade do texto no qual o autor apresenta seu ponto de vista. Para isso, o autor deve primeiramente observar todas as informações necessárias a respeito de um tema para que ele seja compreendido; o bom texto é aquele em que o leitor não necessita “consultar” o autor para que seja mais bem explicado o que está escrito. Guedes ainda sustenta que o autor de um texto dissertativo deve separar “o sujeito do objeto”, ou seja, deve ir além do que se sabe a respeito do tema exibindo a sua opinião, buscando com ela superar o conhecimento já existente. Para isso, o autor deve adotar um ponto de vista, e é este ponto de vista que pode fazer com que o leitor assuma novas posições a respeito do assunto, ou seja, é ele que pode levar o leitor a não assumir uma “posição de neutralidade”. O contrário disso, como observa Pécora (1980) é o texto que apresenta apenas o já conhecido, o padrão – texto que, exatamente por isso, não dá motivos para ser lido:

“o erro mais grave, o problema maior [nos textos analisados por Pécora], não estava na dificuldade de assimilação de algumas normas e exceções do português padrão, mas, justamente, na excessiva facilidade em se assimilar um padrão de linguagem, portanto, um padrão de referências para pensar e interpretar o mundo, para constituir a própria existência”.

Um exemplo de objetividade trazido por Guedes (2002) é a obra *Os sertões* de Euclides da Cunha. Como Guedes mostra, Euclides da Cunha apresenta, nesse texto, a sua posição a respeito do sertanejo. Para tanto, ele adota um ponto de vista adquirido através da observação do povo do sertão que consegue explicar o que não era explicado com as teorias existentes até então.

Além da objetividade, para que o texto seja compreendido pelo leitor, é necessário que haja *concretude*. Com essa qualidade o autor escreve um texto que tenha uma clara definição dos termos e conceitos utilizados. Sem a concretude, o leitor atribuirá aos termos utilizados os sentidos que já são do seu conhecimento ou de conhecimento do senso comum, não alcançando os sentidos que o autor quis apresentar;

o texto torna-se vago e deixa de acrescentar sentidos ao que o leitor já conhece sobre o assunto: “Fundamental para a concretude de um texto dissertativo é a clara definição dos conceitos com que as questões são trabalhadas. Quando isso não é feito, o leitor a eles atribui o sentido que quer e acaba por ler não o texto mas o que já sabia a respeito do assunto” (Guedes, 2002, p.288). É com a concretude do texto que o leitor pode ter seus conceitos confrontados, portanto, a concretude chama o leitor a participar, opinar e reagir diante do texto, comparando-o com o que já era de seu conhecimento através de leituras ou mesmo experiências que teve sobre o tema:

“é preciso que o texto fale tanto de semelhanças quanto de diferenças, ou, em outras palavras, é preciso que ele dê oportunidade para que o leitor tanto se identifique quanto se confronte com os dados que o texto apresenta. Mostrar só semelhanças, principalmente sob a forma de generalidades ou de abstrações, leva o leitor inteligente ao desinteresse e o leitor inexperiente a uma falsa identificação que o deixa no mesmo lugar”. (Guedes, 2002, p.96-97)

A última qualidade que torna um texto um diálogo com seu leitor é o *questionamento*. Essa qualidade é importante para estabelecer a relação com o leitor ao longo do texto, fazendo com que o autor, ao escrever, não perca a unidade temática. Ao estabelecer uma questão a ser trabalhada e solucionada no texto, o autor poderá pensar nas possibilidades de objetividade e concretude para contribuir com a argumentação sobre o problema. O questionamento não é apenas um elemento que faz o leitor se interessar pelo texto; serve principalmente para guiar o próprio autor do texto orientando-o em sua argumentação, fazendo com que ele busque “uma solução para esse problema ou [tente] equacioná-lo; mostrando o caminho pelo qual ele [o problema] poderia, talvez ser resolvido, ou, ainda, [resolva] denunciá-lo, trazendo-o ao conhecimento, à consciência do leitor” (Guedes, 2002, p. 297).

4. A COESÃO TEXTUAL E A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO

4.1. A Coesão textual sequencial e o texto

Ao refletirmos a respeito das qualidades discursivas que o texto dos alunos deveria ter a fim de estabelecer uma relação com o leitor, percebemos o quanto essas qualidades precisam que o texto seja um todo em que cada parte não esteja isolada, mas sim mantenha alguma relação com as demais – um todo em que se estabeleça uma sequência entre as partes. É só quando o texto é percebido desse modo que ele se torna:

“uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (Koch e Travaglia, 1996, p.8)”.

Assim, as relações estabelecidas por meio de elementos linguísticos concretos possuem uma função fundamental no texto. De fato, para Ingedore Koch, esses elementos são a base mesma da a comunicação entre autor e leitor:

“o texto deve ser visto como um conjunto de pistas, representadas por elementos linguísticos diversos, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentido, como a fundear a própria interação como prática sociocultural” (Koch, 1997).

Para tornar compreensível a ideia de que um texto é uma unidade de sentido e de que, por isso, certos elementos linguísticos são necessários para que cada parte esteja em comunhão com o todo, surge a necessidade de desenvolver uma noção particular que caracterize a função destes elementos linguísticos. Nas palavras de Pécora (1980):

“A noção de coesão textual, tal como foi desenvolvida especialmente por Halliday, aponta justamente para o fato de que um texto não é um produto de uma justaposição de elementos linguísticos sem referência entre si: não se trata, por exemplo, de uma soma de orações fechadas ou completas em si mesmas, ocupando um espaço vizinho no papel ou na enunciação oral. Pelo contrário, quando se reconhece uma determinada manifestação verbal como sendo constitutiva de um texto, está implícita a ideia de que existem nexos, nós, ligas (ties) entre seus componentes e que, dessa forma, conferem-lhes uma mútua dependência de significação.”

Essas relações coesivas que são estabelecidas no texto constituem os princípios de textualidade. Esses princípios podem “fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional” (Fávero, 2009, p.33), relacionando as informações compartilhadas entre autor e leitor com as informações novas trazidas pelo autor, que se originaram em sua maneira própria de perceber o assunto do texto.

Assim, a análise dos textos produzidos presume uma compreensão das relações de coesão. Por isso, neste capítulo, apresenta-se uma das teorias que se destinam a explicar os mecanismos de coesão. Com base nessa teoria, analisaremos, no próximo capítulo, a “coesão sequencial” dos textos coletados para o presente trabalho.

A *coesão sequencial* (Fávero, 2009) faz a retomada de itens, sentenças e estruturas. Ela torna possível a progressão do texto, faz “caminhar o fluxo informacional”. Dos elementos que a constituem, daremos atenção a dois neste trabalho: a *sequenciação temporal* e a *sequenciação por conexão*.

A **sequenciação temporal** indica os elementos temporais do “mundo real” (Fávero, 2009, p.33) que estão presentes no texto, ou seja, para que haja coesão, a sequência dos enunciados do texto deve “satisfizer as condições conceituais sobre localização temporal e ordenação relativa que sabemos serem características dos estados de coisas no mundo selecionado pela referida sequência textual” (Mateus et alii, 1983, p.197). A sequenciação temporal faz com que o leitor se localize no texto em relação à sucessão dos acontecimentos descritos. Ela pode ser expressa de diferentes modos pela: *ordenação linear dos elementos*; por meio de *expressões que ordenam ou dão continuação*; por *partículas temporais*; e, finalmente, por *correlação dos tempos verbais*.

Quanto à *ordenação linear dos elementos*, os verbos de ação possuem importância particular, pois a ordem nas sentenças que os contêm normalmente reflete a ordem de sucessão temporal dos eventos, como, por exemplo, na frase “Vim, vi e venci”.

As *expressões que ordenam ou dão continuação*, são expressões como *depois*, *anteriores*, *primeiro*, etc. Um exemplo de ordenação linear expressa por tais elementos é o seguinte (retirado de Fávero 2009), “Os capítulos *anteriores* tratam da eletrostática;

agora falaremos da eletrodinâmica, deixando os problemas do eletromagnetismo para os próximos”.

Semelhantes a essas expressões, temos ainda as *partículas temporais*, que informam ao leitor o momento em que ocorreram os fatos; são exemplos expressões como *amanhã, à noite, semana passada*.

Para finalizar esse breve levantamento dos modos de expressar a sequenciação temporal, é preciso mencionar ainda a *correlação dos tempos verbais*: por ela, o leitor descobre a ordem temporal das ações sendo descritas por meio dos tempos verbais, como no seguinte exemplo, “Paulo não *chegou* ainda no escritório, embora *tenha* cedo de casa”.

Na **sequenciação por conexão**, por sua vez, é aquela que se estabelece, segundo Favero (2009), por meio de *operadores do tipo lógico e operadores discursivos*.

Entre as relações expressas por operadores do tipo lógico encontra-se a *disjunção*, expressa pelo operador *ou*, que pode ser inclusivo, quando uma ou mais proposições forem verdadeiras, ou exclusivo, quando apenas uma das proposições for verdadeira. Também temos a *condicionalidade*, expressa pelo operador *se*, que estabelece uma relação de dependência entre duas proposições de tal modo que, para uma proposição ser verdadeira a outra também deve ser. Há também a *causalidade*, que inclui relações de causa e consequência entre as proposições, e é expressa por operadores como *porque, já que* e até mesmo *se/então*. A relação de *mediação* é aquela em que uma das proposições exprime o meio que o fim expresso pela outra seja alcançado, utilizando; a mediação é codificada pelo operador *para que*, por exemplo. Já na *complementação* temos uma proposição que complementa o sentido da outra. Para a *restrição* ou *delimitação*, uma das proposições deve restringir ou limitar a extensão de uma outra proposição, ou de um termo dela; para isso, utiliza-se, por exemplo, os operadores *que* e *quando*, o primeiro servindo para estabelecer uma relação de *referência* de um termo, e o segundo para estabelecer uma relação de *delimitação temporal* por meio da simultaneidade.

Quanto às relações expressas pelos chamados *operadores do discurso*, encontra-se a *conjunção*, que é uma relação de compatibilidade ou adição entre orações, sendo expressa pelo operador *e*, por exemplo. A *disjunção* nas relações entre discurso,

diferentemente do que acontece na disjunção lógica, é o contrário da conjunção; nesse caso a disjunção traz a relação de falta de identidade entre enunciados, pois eles têm “orientações discursivas diferentes”, sendo expressa pelo operador *ou*. A *contrajunção* acontece quando é utilizado um operador que faz as frases se oporem, como, por exemplo, *porém, todavia, entretanto*. Por último, há a *explicação ou justificação*, quando se utiliza operadores, como no exemplo abaixo encontrado em Fávero (2009):

“Quando eu disse que essa teoria fazia parte da velha medicina, remeti a crença para muito longe, mas olhe que ela durou... *Tanto* que muitos dicionários e enciclopédias que andam por aí ainda definem humorista como médico atuante da escola de Galeno...”

Esses operadores introduzem um enunciado que expressa uma explicação ou justificação do que foi dito anteriormente. Fávero deixa claro que não se trata de uma relação de causa ou consequência: antes o operador faz com que o enunciado funcione como uma justificativa do anterior.

4.2. A coesão sequencial e as qualidades discursivas de um texto legítimo

A coesão sequencial foi escolhida para a análise dos textos dissertativos por causa das características que esses textos devem apresentar. Os textos, em primeiro lugar, precisam ter uma sequência lógica de argumentos e dados apresentados para que o leitor consiga captar essas informações e, após a leitura, fazer simplesmente uma reflexão ou até mesmo uma crítica sobre o que foi lido. Essa crítica constituíra no diálogo entre leitor e autor e será possível devido aos usos dos conectores que darão ao texto esse prosseguimento dos argumentos apresentados. Essa interação do leitor com o texto deverá se constituir em sala de aula com a orientação do professor, que contribuirá para a prática da crítica como um ato em sala de aula antes inexistente, como afirma Koch (1997, p.9-10):

como atividade, como forma de ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Tendo esse percepção, coloca-se a necessidade das partículas que ordenam ou dão continuação ao texto, fazendo com que a unidade temática seja percebida, pois os dados que serão postos no texto pelo autor trazem mais um dado semântico sobre o tema e fazem uma relação com os dados colocados anteriormente. Assim, ao serem usadas para essa função, essas partículas auxiliarão o autor a não fugir do tema e o leitor a ter o entendimento do tema trabalhado. Portanto, o texto dissertativo não é entendido como uma simples enumeração de dados ou fatos, o autor precisa perceber que a sua dissertação precisa do encadeamento dos argumentos. Como afirma Pécora (1980, p. 56):

“é preciso que o virtual produtor domine todos aqueles elementos que, no interior de uma redação, permitem que ela seja reconhecida como uma totalidade semântica e não só como um conjunto aleatório de fragmentos isolados. É preciso ainda que essa unidade semântica configure um discurso, isto é, uma manifestação verbal capaz de se recobrir de um valor intersubjetivo e pragmático: capaz de representar uma ação entre interlocutores, no interior de uma situação particular de produção”.

Diante dessa afirmação, percebemos que não basta a pura existência desses operadores lógicos, como nos casos das redações escolares trazidas por Pécora (1980) em seu trabalho de análise, nas quais ele apresenta a obrigatoriedade do aluno para colocar uma certa quantidade de conectores para preencher o formulário da redação. Os operadores precisam, visto a função do texto de estabelecer um diálogo com seu leitor, contribuir para os sentidos atribuídos, isso significa estabelecer, então, relações que contribuam para esse sentido. Atribui-se, portanto, essa função aos operadores para que seja alcançado em sala de aula “a caracterização do texto como um uso particular de linguagem que tem uma função discursiva, ou seja, como um ato de linguagem que instaura uma relação de, intersubjetividade em uma dada situação de produção desse ato” (Pécora, 1980, p.58).

Esse trabalho com a coesão nos textos torna possível entender as relações de sentido que o texto estabelece com o leitor, pois é através de operadores coesivos que o leitor pode fazer com que algumas informações de contradição e adição entre enunciados do texto se apresentem, por exemplo. Sem esses conectores, o leitor não conseguiria perceber a intenção do autor, como, por exemplo, na frase “Hoje ao acordar percebi que chovia *e* fazia frio”, caso autor colocasse o operador *e* ao invés do *ou*, o leitor não compartilharia o sentido de fazer frio ao mesmo tempo que chover, mas sim entenderia que ora fazia frio ora chovia. Ao fazer a troca *ou*, como será mostrado nas

análises das redações, não compreender o uso do conector para estabelecer um determinado sentido entre os enunciados, o autor faz com que o leitor não consiga, também, estabelecer a relação das informações que já possui com as informações colocadas no texto para que ele possa, primeiramente, iniciar seu processo de busca mental pelo tema e relacionar o que já é de seu conhecimento, verificando quais enunciados o leitor possui para, por exemplo, colocar como outras possibilidades cabíveis ao texto. Esse vínculo é trazido por Pécora (1980):

“só se pode dizer que um texto alcança uma totalidade na medida em que esses virtuais elementos de coesão, relacionando-se entre si seguindo as condições específicas que regem uma produção efetiva de linguagem, garantem a esse texto a capacidade de criação de vínculos entre seus interlocutores”.

Além disso, ao entender que o texto dissertativo desenvolve-se a partir do encadeamento de argumentos que dão sentido ao que está sendo dito, é necessário compreender quais elementos tornam possível essa progressão. O texto dissertativo, como já foi trabalhado, apresenta objetividade, que, além de informações já sabidas a respeito do assunto, apresenta a posição do autor sobre o tema, “superando o conhecimento estabelecido, isto é, indo além do ponto em que já chegamos com ele” (Guedes, 2002, p. 276).

Para que haja essa progressão e o autor apresente progressão no tema, oferecendo novos conhecimentos ao leitor, o autor pode utilizar mecanismos de conjunção, que adicionam novos sentidos ao que já foi dito. Caso esse operador não esteja adequado nesse caso, não poderá progredir semanticamente no texto, acrescentando, ainda, o problema de colocar a cargo do leitor o estabelecimento dessa relação e, com isso, essa falta de elos entre as ideias “não continuidade das ideias, construções sintáticas truncadas e incompletas, bem como contradições. O leitor, muitas vezes, precisa preencher lacunas que o candidato deixou ao omitir certas palavras” (Salces, 2000, p. 100).

Além desses recursos de progressão da argumentação, há aqueles que trazem ao texto dissertativo a relação de explicação ou justificação. Essa relação é crucial para a apresentação de uma solução, crítica ou apenas uma opinião a respeito do Questionamento do texto. O autor, para isso, coloca informações que em geral expressa a sua opinião pessoal e, para que fique claro ao leitor que se trata de uma justificação, os argumentos anteriores e a opinião pessoal ficam relacionados com operadores do discurso do tipo de explicação.

5. A COESÃO SEQUENCIAL EM DISSERTAÇÕES ESCOLARES

5.1. Análise dos principais erros

Tomando como critérios de análise a Teoria da Coesão Sequencial (Fávero, 2009), foram analisadas 20 dissertações escolares de uma escola particular do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Essas dissertações foram produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Médio regular como uma preparação para o vestibular e tinham como tema “Incivilidades e infrações, existem diferenças entre elas? Se há diferenças, quais são?”. A orientação dada pelo professor era de que os alunos deveriam escrever um texto dissertativo com, no mínimo, 25 linhas, e que a escrita fosse feita em sala de aula e, portanto, não haveria como consultar fontes de informação, como livros ou textos na internet.

A escolha dessas dissertações partiu do princípio de não haver interferência de outras instâncias de ensino, como cursinhos particulares. Isso porque, ao ingressar no 3º ano do Ensino Médio, muitos alunos começam a se preparar para o vestibular estudando em cursos preparatórios, sendo assim, a escola passa a não ser a única instituição a proporcionar ensino de escrita aos alunos. A proposta, portanto, foi fazer uma análise apenas dos textos com influência do ensino básico regular, para que, com este trabalho, seja possível verificar os principais problemas do ensino de produção de textos, observados com essa análise dos textos dos alunos que frequentaram apenas a escola. Esses problemas, que já foram trabalhados, por exemplo, por Pécora no início dos anos 1980, ainda se mostram muito presentes. Muitas produções apresentaram problemas graves em relação ao sentido.

Portanto, esta monografia traz um problema que não é recente, mas, que para a tentativa de solucionar, muitos autores que são aqui referência escreveram para dar a sua contribuição. Assim, com a contribuição desses autores e de minhas experiências nos estágios regulares, apresento os principais problemas analisados nos textos.

A análise será feita, portanto, tomando como base as qualidades discursivas introduzidos por Guedes (2002) e a teoria sobre coesão textual de Fávero (2009). Apresento a seguir uma tentativa de relacionar como os problemas de coesão apresentados nos textos escolares analisados trazem problemas para as qualidades discursivas. Assim, primeiramente, apresento os problemas somente de coesão e, após, tento estabelecer essa relação com as qualidades discursivas.

Os problemas analisados a seguir não demonstram problemas referentes ao aprendizado das orações, mas sim problemas nas condições da produção escrita apresentadas na escola. Percebe-se, com essa análise, que o problema se encontra na falta de um contexto de escrita de um texto autêntico, na falta de autor e leitores reais.

5.1.1. Problemas de Sequenciação Temporal

Em relação à sequenciação temporal, os textos apresentaram um problema de uso de “expressões que ordenam” e dois problemas de usos envolvendo a correlação dos tempos verbais.

Problemas com as “expressões que ordenam ou dão continuação”

Houve apenas uma ocorrência desse tipo de problema. A ocorrência aparece na **redação 5**, no trecho que transcrevemos a seguir:

“Várias incivildades que as pessoas fazem, não são apropriadas para uma sociedade sadia. Um exemplo disso é jogar lixo na rua ou pela janela do carro. Isso é uma questão de educação, consideração com as pessoas que estão a sua volta e consideração ao meio ambiente. Outra coisa que também é imprecindível em sociedade sadia, é respeitar as pessoas com necessidades.” (linhas 6 a 10)

Nesse caso, o aluno demonstrou que, ao escrever o texto, levou em conta não a expressão que iniciava aquele sentido (o exemplo), introduzido já no início do parágrafo com o uso da expressão *várias incivildades*, mas partiu do que foi dito na frase anterior. Ao trazer, na linha 10, a expressão *Outra coisa* que deveria fazer referência a *Um exemplo disso* da linha 6 e não ao que foi dito na frase anterior, o aluno demonstra não perceber o texto, como traz Pécora (1980), como uma “totalidade discursiva”, mas sim uma frase que faz referência à frase anterior.

Problemas com a correlação dos tempos verbais

Esse tipo de problema foi, juntamente com problemas no uso de operadores do discurso-conjunção, o terceiro mais frequente nos textos aqui analisados. Consideremos os seguintes trechos da **redação 7**:

“Na minha opinião, o Brasil só ia construir uma sociedade melhor se todo mundo respeita os direitos e necessidades de cada um.” (linhas 25 a 33)

Nesse trecho, percebe-se que foram colocados verbos com tempo diferente. Nesses casos, o aluno não relacionou o tempo verbal ao escrever, que deveria ser o pretérito imperfeito do subjuntivo em “se todo mundo *respeita*”.

A **redação 5** também apresenta problemas de correlação dos tempos, como vemos nos trechos abaixo:

“Os semáforos foram feitos para organizar os carros. Se uma pessoa pode passar o sinal vermelho, por que as outras também não podem?/Com esses pensamentos de individualidade, o mundo seria um lugar horrível.” (linhas 22 a 27)

Nesse caso, o aluno traz elementos do cotidiano e, ao colocar a sua opinião, ele apresenta como uma hipótese e não um fato. Percebe-se que, ao ir para o parágrafo seguinte, o aluno esqueceu que estava trabalhando com fatos e não possibilidades.

5.1.2. Problemas de sequenciação por conexão

Em relação à sequenciação por conexão, os textos apresentaram dez problemas de uso de dos operadores lógicos, sendo seis problemas com a relação de causalidade e quatro problemas com a relação de restrição, e três problemas de usos envolvendo dos operadores do discurso, sendo dois problemas com a relação de conjunção e um problema com a relação de explicação.

Operadores do tipo lógico

Nesse quesito, os textos apresentaram problemas na expressão das relações de causalidade e de restrição ou delimitação.

- Problemas com a relação de causalidade

Os problemas desse tipo são os mais frequentes nos textos aqui analisados. Os textos apresentaram o problema de não colocarem o operador para estabelecer a relação, partindo do pressuposto que o leitor entenderia o sentido apenas colocando uma frase a

seguir de outra. Um desses casos é encontrado na **Redação 2**, no trecho abaixo transcrito:

As pessoas hoje em dia está tendo um comportamento horrível. Por exemplo, jogar lixo pela janela, ou Download ilegais, pela internet. Esses comportamentos é necessário acabar. (linha 1 a 5)

O aluno, ao não conectar as duas frases, não apresentou operador para trazer o sentido de conclusão para a segunda frase do que foi dito na primeira. Os textos que também apresentaram esse mesmo problema foram as **redações 2** (na linha 25), **5** (na linha 24), **6** (nas linhas 3, 23 e 34).

- Problemas com a relação de restrição ou delimitação

Esse tipo de problema foi o que teve o segundo lugar em número de ocorrências. O problema demonstra que os alunos, ao colocarem os operadores *que* e *quando*, não demonstram saber a quem ou o que eles fazem referência, como ocorreu na **redação 6** que podemos perceber no trecho abaixo:

é comum ver lixos pelas ruas, pessoas passeando com seus animais de estimação, que muitos não limpam suas necessidades, (linha 8)

O aluno, nessa redação, colocou a referência do operador ao sujeito da oração anterior e não da expressão logo anterior, construindo, assim, frases com sentido que não pertence à realidade. Fica claro que o aluno colocou o operador não se referindo a “animais de estimação”, mas a “pessoas”, trazendo um sentido fora da realidade do próprio aluno. Esse também foi o caso da **Redação 7** na linha 3.

Nessa mesma **redação 6**, o aluno apresenta novamente o problema com a relação de restrição, como podemos perceber no seguinte trecho:

Até mesmo os jovens que baixam músicas na internet para colocá-las no celular, Ipod, enfim, é proibido. E aqueles motoristas que param na faixa de segurança, não respeitando os pedestres que precisam utilizá-la? Proibido também. São ações que estão infringindo a lei, sem percebermos. (linha 18)

Percebe-se que o aluno coloca o operador com referência à expressão anterior “ações”, mas o sentido da oração deveria ser para “jovens que baixam músicas na

internet” e “motoristas que param na faixa de segurança”, que aparecem em frases anteriores, ou seja, para pessoas, pois são pessoas que podem infringir a lei.

O caso da **Redação 19** foi diferente. Nela, percebemos que o operador *quando* não possui referente próximo, como está claro ao analisar o trecho abaixo retirado da redação:

Entretanto, a transgressão dessas exigências se torna fácil e comum *quando* as mesmas são exigidas de nós. É da natureza humana ter seu foco e interesse pré destinado ao individual. Somos mestres na arte de colocar nossas vontades e necessidades em um patamar superior ao do outro, obedecendo nosso instinto de sobrevivência. Mas, uma vez abdicada a liberdade que o individualismo nos proporciona em troca da segurança oferecida pelo bem comum, pelo público, devemos nos manter fieis aos seus limites, respeitando aquilo que nos é imposto, para que possamos alcançar a civilidade. (linhas 5 a 16)

Devido à falta de referência próxima para o operador *quando*, o leitor fica na expectativa dessa referência que aparece no texto apenas no final do parágrafo. Esse problema demonstra que o aluno, ao escrever, coloca as informações independente da necessidade do texto, mas sim coloca informações sem relação com a anterior e a seguinte.

Problemas com relação aos operadores de discurso

Em relação aos operadores de discurso, os alunos das redações analisadas demonstraram problemas com o uso da conjunção, da contrajunção e da explicação ou justificação.

- Problemas com a relação de conjunção

Os problemas apresentados pelos textos analisados neste trabalho foram em relação ao uso do operador *e* e as orações relacionadas com o uso dele. A **Redação 18** apresenta problemas também no operador *e* ao não apresentar progressão em seu texto, como podemos perceber no trecho abaixo retirado do texto:

Para vivermos em sociedade devemos sempre levar em consideração os direitos dos outros e respeitar as leis de convívio. (linha 35)

O aluno, ao utilizar o operador, coloca duas orações com o mesmo sentido. Nesse caso, sabe-se que, um cidadão que respeita os direitos alheios está, sem dúvida, respeitando as leis de convívio e que as leis de convívio são leis para que o cidadão possa respeitar o outro. Esse problema de falta de progressão semântica com o uso do operador *e* também está presente na **redação 4** na linha 25.

- Problemas com a relação de contração

Nos textos analisados em que apareceram problemas com a relação de contração, houve dois casos diferentes. Em um dos textos há a necessidade do uso do operador *e* e na outra não há essa necessidade. Percebe-se que, na **redação 5**, há a necessidade de colocar o operador para estabelecer a relação de contração, como podemos observar no trecho abaixo retirado do texto:

Para que as pessoas tenham um convívio e uma interação melhor, é preciso seguir algumas “regras”. Será que é necessário seguir essas regras? (linha 3)

Observando esse trecho, percebemos que o aluno não compreendeu que, ao fazer uma pergunta, essa pergunta questiona a exigência do que foi afirmado na frase anterior, o fato de seguir as regras. Ou, como outra hipótese, o aluno pressupôs que a simples colocação da pergunta já traz a ideia de contrapor o que foi afirmado antes, colocando no texto, assim, essa compreensão do leitor como parte já existente no texto e que, portanto, não necessita do operador.

A **redação 16** traz o problema da falta de necessidade do operador e da oração, o que pode ser percebido no seguinte trecho:

Se alguém cometer um crime, você irá vê-lo no noticiário, e, eventualmente, a sua causa, mas o noticiário não fala o por quê desse crime. (linhas 7 a 9)

Ao analisar o trecho escrito pelo aluno, entende-se que ele não compreendeu que “o por quê” do crime é o “motivo” que foi colocado anteriormente. Ou, em outro caso, o aluno pode ter colocado essa contração como uma maneira de preencher as linhas obrigatórias que o texto pedido pelo professor deveria ter.

- Problemas com a relação de explicação ou justificação

Apenas um texto apresentou esse problema com operador de explicação, a **Redação 15**. Nesse texto, o aluno também, assim como vários outros textos, não colocou o operador, supondo que o leitor compreenda o sentido do que foi exposto mesmo sem o uso do operador, o que está claro ao analisar o trecho abaixo retirado da redação:

Todos criam uma barreira entre incivildades e infrações, há uma pequena diferença entre elas: multas, cadeia ou trabalhos comunitários. (linha 2)

5.2. Os problemas de coesão e as Qualidades Dissertativas

A reflexão a cerca dos problemas apresentados pelos alunos nos textos no referente à coesão trazem problemas apresentados quanto às qualidades discursivas e percebe-se que as condições para a produção de um texto autêntico não estão presentes em sala de aula. Os alunos demonstram através de sua escrita que não possuem interlocutor em sala de aula, que não há o debate de ideias e, assim, a possibilidade de o autor trazer no seu texto essa intertextualidade construída.

O elemento fundamental para análise se torna, portanto, o contexto de produção pois, é devido a ele, que os alunos vão trabalhar os elementos linguísticos a fim de tornar o seu texto autêntico ou não, tornando-se necessário para a análise da coesão “verificar de que modo as condições específicas de produção da modalidade da escrita atuam sobre a manipulação dos elementos virtuais de coesão” (Pécora, 1980, p.58).

Assim, torna-se necessário analisar a relação que os elementos de coesão estabelecem para a produção de um texto autêntico, ou seja, como afirma Pécora (1980), “é preciso verificar se esses elementos virtuais de coesão têm um papel a cumprir na argumentação do texto”. Sem que haja um contexto de produção para que esses elementos de coesão estejam a favor da construção do texto autêntico, haverá problemas nas qualidades discursivas, sendo o principal aspecto prejudicado pelo uso problemático da coesão a objetividade.

O mau uso das expressões que ordenam ou dão continuação prejudicam a ordem das informações e, assim, a compreensão do leitor. Com essa falta de organização o leitor terá que recorrer à releitura do texto para que fiquem compreendidos em primeiro lugar quais são os exemplos que o autor quis apresentar e, após, qual a relação dos

exemplos dados pelo autor. Só após esse processo, o leitor pode conseguir buscar na sua bagagem de leitura seus próprios exemplos para confrontar com os apresentados pelo autor no texto. Esse problema deixa clara a falta de leitores para os textos dos alunos em sala de aula, pois não há a preocupação do autor com a ordenação dos fatos que facilitem a leitura e estabeleçam a interlocução.

Os problemas causados pela falta do operador, seja nos casos de causalidade ou explicação, fazem com que o autor precise totalmente dos conhecimentos prévios do leitor. Essa falta faz com que o leitor atribua seus próprios sentidos ao texto, colocando o operador que mais considera adequado, ao invés do texto contribuir com o leitor para o acréscimo de explicações sobre o tema. Assim, o autor não coloca ao leitor a clareza de que se trata de um novo ponto de vista, que o leitor, a partir daquele momento no texto, terá um acréscimo de informações a respeito do tema trabalhado. O autor faz com que o leitor já tenha essas informações ou busque por elas em outros textos.

Para os usos em que há problema com a relação do sentido da oração do operador e as anteriores, como, por exemplo, a contrajunção que na verdade não estabelece uma oposição, o autor coloca ao leitor uma realidade que na verdade não existe, apresentando conhecimentos que não devem ser captados pelo leitor. Esse problema mostra uma gravidade nos textos dos alunos, pois, eles não demonstram conhecer ou dar relevância nem ao que há de básico em seu contexto, trazendo ao leitor informações errôneas e, assim, para um leitor mais experiente, fará com que a leitura do texto seja abandonada.

Os problemas de operadores que não apresentam progressão semântica ao texto demonstram a preocupação dos alunos com a quantidade de linhas que o texto deve preencher. Isso demonstra ainda que a questão do preenchimento de formulário, próprio das redações escolares nos anos 60 e 70, ainda é um ponto que se considera ao avaliar a redação de um aluno. Esses textos não demonstram nenhum interesse no fato de ser algo público o seu conteúdo, nenhum movimento em favor do diálogo com o leitor e o interesse de apresentar a ele uma informação a mais do que já é do conhecimento comum, do senso comum dos leitores em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se através deste trabalho elaborar um estudo que proporcionasse uma melhor compreensão para a produção de textos, em especial a dissertação escolar. As teorias realizadas até agora sobre o texto e coesão textual formam uma base sólida e estimulante para o educador que pretende realizar atividades de escrita de texto em sala de aula. Tornando essa atividade uma construção de conhecimento produtiva para ambos, professor e aluno.

Com as análises feitas nos textos dos alunos, a escrita apresentada por eles se apresenta como longe de uma produção de texto real e que haja um autor e interlocutores, apresentando muitas dificuldades para a compreensão do texto escolar como algo público. Isso, pois, os alunos não dialogam com o leitor, não estabelecem uma relação através do conteúdo do texto.

A validade deste estudo é grande, pois mostra que se podem aliar conhecimentos acadêmicos, que poderiam ficar restritos à universidade, à prática escolar, que muito precisa e pode ser enriquecida pelo acréscimo de novas e interessantes teorias, tais como as teorias do texto e teoria da Coesão Textual. Escola e universidade devem andar juntas nesse sentido, pois a universidade é onde se realizam muitas das pesquisas que visam à melhoria do ambiente escolar. A escola, por sua vez, é o local onde podem ser aplicados os resultados finais desses estudos, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. 9. ed. São Paulo : Ática, 2002.

GERALDI, J W. *Da redação à produção de textos*. In: CHIAPINI, L. (Org.) **Aprender e escrever com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Questões do ensino da língua : leitura, gramática e produção de texto [gravação de vídeo]*. Porto Alegre : UFRGS. Faculdade de Educação. Central de Produções, 1991.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009. 343 p

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 3. ed. Porto Alegre : Ed. da UFRGS, 2002. 317 p.

KOCH, Ingedore. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. 73 ed., São Paulo: Editora Contexto, 1996.

MIRA MATEUS, Maria Helena ET alii 1983. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo : Martins Fontes, 1996. 122 p.

SALCES, Cláudia Dourado de. *Considerações sobre o ensino de coesão textual na escola média / Cláudia Dourado de Salces*. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000.

ANEXOS

1. Incapacidade e imagens mentais de
 2. desenvolvimento de sociedade e de bem-estar.
 3. ~~Estado~~ das pessoas se ridem de pretenciosidade
 4. doite.
 5. Camêdi tem incapacidade não necessa-
 6. riamente quer dizer emeter uma imbraga-
 7. ções, e assim, base de tratamento de uma
 8. multa. Incapacidade é um ato punitivo e/ou
 9. decorado que causa um ~~tratamento~~ tranca-
 10. ção inconveniente para pessoas multadas como
 11. quando se tira uma lã; pois a setaca em
 12. uma situação diagnóstica e irrita a todos
 13. em fila e logo tudo em uma linguagem que
 14. poderia ser não sentido e não simplesmente
 15. teriam exposto a sua voz. No caso das
 16. infrações, que são mais graves, geralmente
 17. envolve causas deves ~~incapacidade~~ ~~condução~~
 18. e ~~alguém~~. Sendo o sentido de ~~qual~~ ~~adulterante~~
 19. que deixam marcas de rita ~~discomportamento~~
 20. com a minha noção de que não ~~problema~~
 21. muita ~~indulto~~ das ~~partidas~~ que ~~produzem~~
 22. a ~~multas~~ ~~quede~~ que ~~leitem~~ ~~limpa~~ an

23. ~~comparam~~ ~~BVD~~ e ~~trabalha~~ em ~~camêdi~~, ~~mas~~ ~~uma~~
 24. ~~sentido~~ de que ~~me~~ ~~pod~~ ~~causar~~ ~~um~~ ~~problema~~ ~~para~~
 25. ~~ela~~ ~~trabalhadora~~ ~~como~~ ~~qualquer~~ ~~um~~ ~~dirigente~~
 26. ~~um~~ ~~carro~~ ~~industrial~~ ~~pod~~ ~~acabar~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~vida~~
 27. ~~dele~~, ~~da~~ ~~terra~~ ~~que~~ ~~foi~~ ~~atendida~~, ~~de~~ ~~vidente~~ e
 28. ~~de~~ ~~uma~~ ~~trabalhadora~~ ~~possível~~ e
 29. ~~é~~ ~~consequência~~ ~~racial~~ ~~se~~ ~~tem~~ ~~muita~~ ~~ma~~
 30. ~~facil~~ e ~~prazerosa~~ e ~~se~~ ~~propor~~ ~~for~~ ~~em~~ ~~região~~,
 31. ~~leito~~ ~~de~~ ~~se~~ ~~como~~ ~~o~~ ~~4~~ ~~segunda~~.
 32.
 33.
 34.
 35.
 36.
 37.
 38.
 39.
 40.
 41.
 42.
 43.
 44.
 45.
 46.
 47.
 48.
 49.
 50.

Observações

Inevitáveis e intrusões

As pessoas hoje em dia estão tendo um comportamento horrível por exemplo pegar lixo pela janela do Download ilegais pela internet. Esses comportamentos e necessário acabar.

Ha muitas pessoas durando ou sentado atrás do carro que usam cigarras lixos, chicletes pela janela do carro, isso pode causar vários acidentes, como o lixo pegar na janela do carro de tras e atrair para o quebra também se descerem evidentes desse tipo, tem até um vídeo de um que acontece se o lixo cair pega em um carro em movimento, e claro ele quebra muito fácil.

Na internet, sempre existe uma versão falsa, de um DVD, livro, jogos... ETC, com isso, pode diminuir as pessoas que compram os produtos porque não que tem de feitos na internet como são muitos deles, não tem como deixar todos deles e prender as pessoas que fazem isso.

Mesmo sabendo que é proibido baixar produtos pirateados pela internet ninguém se importa com isso, tem que dar um jeito com esses tipos de inconvenientes e infrações, pode deixar um país bem ruim, ninguém vai querer ir para esse país só com notícias ruim deve isso, deve acabar com ajuda dos governos de país.

Observações

Redação 3

Mulher Brasil!

1 sabe aquele momento que você
2 está com pressa, de saber quem
3 e acaba ficando a fila? Então, quem
4 que não, não que você está contri-
5 buindo para uma sociedade mais
6 desenvolvida e
7 melhor? Este problema acontece e mesmo
8 atualmente temos aqui no Brasil
9 pessoas que aderem receber do estado
10 e problema está na distribuição, pois
11 na verdade não foram made para
12 mulher 80, mas não foram para
13 que tem a distribuição, nem de
14 e em geral, trabalhando para um
15 Brasil cada vez
16 Assim, não podemos deixar essa
17 situação assim, vamos trabalhar mais
18 para melhorar e para viver de
19 pessoas melhores que mantêm um país
20 melhor para eles que não vivem

21 viver mais, ter um melhor
22 trabalho
23 Então, vamos mudar enquanto ainda
24 há tempo, vamos trabalhar para
25 para o nosso Brasil, não de quem de você?

Observações

Individualidades e Interacções

1. PARA QUE AS PESSOAS TENHAM UM COMPORTAMENTO É UMA INTERACÇÃO MELHOR É PRECISO SEGUIR ALGUMAS "REGRAS". SERÁ QUE É NECESSÁRIO SEGUIR ESSAS "REGRAS"?

2. VÁRIAS INDIVIDUALIDADES QUE AS PESSOAS FAZEM, NÃO SÃO ADEQUADAS PARA UMA SOCIEDADE SÁBIA. UM EXEMPLO DISSO É JOGAR. LHO NA RUA OU DEIXAR JOGAR NO ÚLTIMO. ISSO É UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO, COM ADEQUAÇÃO COM AS PESSOAS QUE ESTÃO A SUA VOLTAR. TAMBÉM É INTERVENIR EM SOCIEDADE SÁBIA É NECESSÁRIO AS PESSOAS COM NECESSIDADES. SE UMA PESSOA NÃO PODE ENTÃO NÃO DEIXAR. O MESMO ESCREVA, LINDO, DEIXE-A SEGUIR NO SEU LUGAR. A MESMA APRO DEIXE SEER FEITA PARA GESTORES E PESSOAS COM DECISÕES ÉLÉVIES E/OU MENTARS.

3. EXISTEM INTERAÇÕES QUE SÃO INDIVIDUALIDADES. UM EXEMPLO É DIZER MÚSICAS NA INTERAÇÃO SEM VAGAR. É UM ABORTO DO MÚSICO PAGAR PARA FICAR COM ALBUIS E NÃO RECEBER NADA EM TROCA. OUTRA INTERAÇÃO QUE É INDIVIDUAL E TAMBÉM MUITO REALIZADA É MANTER O SINAL VERMELHO O SEMPRE.

23. EXISTEM FATOS PARA OBTENHAÇÃO DE CARIÓTIPO. SE UMA PESSOA PODE PASSAR O SINAL VERMELHO, POR QUE AS CRIANÇAS TAMBÉM NÃO PODERÃO?

24. COM ESSES DESENVOLVIMENTOS DE INDIVIDUALIDADES, O MUNDO SERIA UM LUGAR MELHOR. ENTÃO, É PRECISO QUE AS PESSOAS PENSEM NO FUTURO E DEIXEM O PRESENTE DE LADO PARA QUE TODOS POSSAMOS CONVIVER EM UMA SOCIEDADE SÁBIA. FAÇA PARA AS PESSOAS O QUE VOCÊ QUER QUE ELAS FAÇAM COM VOCÊ.

25. _____

26. _____

27. _____

28. _____

29. _____

30. _____

31. _____

32. _____

33. _____

34. _____

35. _____

36. _____

37. _____

38. _____

39. _____

40. _____

41. _____

42. _____

43. _____

44. _____

45. _____

46. _____

47. _____

48. _____

49. _____

50. _____

Observações

Redação 10

Atualmente a população tem sido menos respeitada na locação pública. Pode alegar, Udo Xelt ou até Takig, por isso a forma de desrespeito mais realizada pelos políticos hoje, em dia. Alguns desses pensam "é só um pedaço de bolo". No que este papel de líder vai se juntando a outros e outros aglomerando de um.

Esses aglomerados muitas vezes são heróis e gera de ~~heróis~~ heróis. Também há outra coisa que está acontecendo muito hoje e é a que é ultrapassar o nível venenoso.

Em vários casos a pessoa que realizou esta ação, este ou sobre o estado de coisas ou desrespeito. Isso não de independente e inconsequente porque a pessoa

que possui no nível venenoso pode ou gerar um acidente, ou fazer um. Em alguns casos o infrator pode fazer algumas coisas nas condições que vive quando a possibilidade de outro caso não ou até mesmo do caso de processo infrator por ser levado a sério.

Isso não apenas duas coisas que estão destruindo a nossa sociedade.

Observações

1. A diferença entre ungu-
 2. lã e uncinidade é o quanto
 3. alicerça sequestram o governo. O
 4. unguagem não sequestram por
 5. alicerço de unguagem não sequestram
 6. não sequestram e que ungu-
 7. bastante sequestra.
 8. Não sequestra com certo período
 9. unguagem, ou uncinidade
 10. não uma unguagem de ungu-
 11. unguagem. Então, ungu-
 12. unguagem não sequestra por ungu-
 13. unguagem unguagem se ungu-
 14. unguagem unguagem se ungu-
 15. unguagem unguagem se ungu-
 16. unguagem unguagem se ungu-
 17. unguagem unguagem se ungu-
 18. unguagem unguagem se ungu-
 19. unguagem unguagem se ungu-
 20. unguagem unguagem se ungu-
 21. unguagem unguagem se ungu-
 22. unguagem unguagem se ungu-
 23. unguagem unguagem se ungu-
 24. unguagem unguagem se ungu-
 25. unguagem unguagem se ungu-
 26. unguagem unguagem se ungu-
 27. unguagem unguagem se ungu-
 28. unguagem unguagem se ungu-
 29. unguagem unguagem se ungu-
 30. unguagem unguagem se ungu-
 31. unguagem unguagem se ungu-
 32. unguagem unguagem se ungu-
 33. unguagem unguagem se ungu-
 34. unguagem unguagem se ungu-
 35. unguagem unguagem se ungu-
 36. unguagem unguagem se ungu-
 37. unguagem unguagem se ungu-
 38. unguagem unguagem se ungu-
 39. unguagem unguagem se ungu-
 40. unguagem unguagem se ungu-
 41. unguagem unguagem se ungu-
 42. unguagem unguagem se ungu-
 43. unguagem unguagem se ungu-
 44. unguagem unguagem se ungu-
 45. unguagem unguagem se ungu-
 46. unguagem unguagem se ungu-
 47. unguagem unguagem se ungu-
 48. unguagem unguagem se ungu-
 49. unguagem unguagem se ungu-
 50. unguagem unguagem se ungu-
 51. unguagem unguagem se ungu-
 52. unguagem unguagem se ungu-
 53. unguagem unguagem se ungu-
 54. unguagem unguagem se ungu-
 55. unguagem unguagem se ungu-
 56. unguagem unguagem se ungu-
 57. unguagem unguagem se ungu-
 58. unguagem unguagem se ungu-
 59. unguagem unguagem se ungu-
 60. unguagem unguagem se ungu-
 61. unguagem unguagem se ungu-
 62. unguagem unguagem se ungu-
 63. unguagem unguagem se ungu-
 64. unguagem unguagem se ungu-
 65. unguagem unguagem se ungu-
 66. unguagem unguagem se ungu-
 67. unguagem unguagem se ungu-
 68. unguagem unguagem se ungu-
 69. unguagem unguagem se ungu-
 70. unguagem unguagem se ungu-
 71. unguagem unguagem se ungu-
 72. unguagem unguagem se ungu-
 73. unguagem unguagem se ungu-
 74. unguagem unguagem se ungu-
 75. unguagem unguagem se ungu-
 76. unguagem unguagem se ungu-
 77. unguagem unguagem se ungu-
 78. unguagem unguagem se ungu-
 79. unguagem unguagem se ungu-
 80. unguagem unguagem se ungu-
 81. unguagem unguagem se ungu-
 82. unguagem unguagem se ungu-
 83. unguagem unguagem se ungu-
 84. unguagem unguagem se ungu-
 85. unguagem unguagem se ungu-
 86. unguagem unguagem se ungu-
 87. unguagem unguagem se ungu-
 88. unguagem unguagem se ungu-
 89. unguagem unguagem se ungu-
 90. unguagem unguagem se ungu-
 91. unguagem unguagem se ungu-
 92. unguagem unguagem se ungu-
 93. unguagem unguagem se ungu-
 94. unguagem unguagem se ungu-
 95. unguagem unguagem se ungu-
 96. unguagem unguagem se ungu-
 97. unguagem unguagem se ungu-
 98. unguagem unguagem se ungu-
 99. unguagem unguagem se ungu-
 100. unguagem unguagem se ungu-

1. unguagem se ungu-
 2. unguagem se ungu-
 3. unguagem se ungu-
 4. unguagem se ungu-
 5. unguagem se ungu-
 6. unguagem se ungu-
 7. unguagem se ungu-
 8. unguagem se ungu-
 9. unguagem se ungu-
 10. unguagem se ungu-
 11. unguagem se ungu-
 12. unguagem se ungu-
 13. unguagem se ungu-
 14. unguagem se ungu-
 15. unguagem se ungu-
 16. unguagem se ungu-
 17. unguagem se ungu-
 18. unguagem se ungu-
 19. unguagem se ungu-
 20. unguagem se ungu-
 21. unguagem se ungu-
 22. unguagem se ungu-
 23. unguagem se ungu-
 24. unguagem se ungu-
 25. unguagem se ungu-
 26. unguagem se ungu-
 27. unguagem se ungu-
 28. unguagem se ungu-
 29. unguagem se ungu-
 30. unguagem se ungu-
 31. unguagem se ungu-
 32. unguagem se ungu-
 33. unguagem se ungu-
 34. unguagem se ungu-
 35. unguagem se ungu-
 36. unguagem se ungu-
 37. unguagem se ungu-
 38. unguagem se ungu-
 39. unguagem se ungu-
 40. unguagem se ungu-
 41. unguagem se ungu-
 42. unguagem se ungu-
 43. unguagem se ungu-
 44. unguagem se ungu-
 45. unguagem se ungu-
 46. unguagem se ungu-
 47. unguagem se ungu-
 48. unguagem se ungu-
 49. unguagem se ungu-
 50. unguagem se ungu-
 51. unguagem se ungu-
 52. unguagem se ungu-
 53. unguagem se ungu-
 54. unguagem se ungu-
 55. unguagem se ungu-
 56. unguagem se ungu-
 57. unguagem se ungu-
 58. unguagem se ungu-
 59. unguagem se ungu-
 60. unguagem se ungu-
 61. unguagem se ungu-
 62. unguagem se ungu-
 63. unguagem se ungu-
 64. unguagem se ungu-
 65. unguagem se ungu-
 66. unguagem se ungu-
 67. unguagem se ungu-
 68. unguagem se ungu-
 69. unguagem se ungu-
 70. unguagem se ungu-
 71. unguagem se ungu-
 72. unguagem se ungu-
 73. unguagem se ungu-
 74. unguagem se ungu-
 75. unguagem se ungu-
 76. unguagem se ungu-
 77. unguagem se ungu-
 78. unguagem se ungu-
 79. unguagem se ungu-
 80. unguagem se ungu-
 81. unguagem se ungu-
 82. unguagem se ungu-
 83. unguagem se ungu-
 84. unguagem se ungu-
 85. unguagem se ungu-
 86. unguagem se ungu-
 87. unguagem se ungu-
 88. unguagem se ungu-
 89. unguagem se ungu-
 90. unguagem se ungu-
 91. unguagem se ungu-
 92. unguagem se ungu-
 93. unguagem se ungu-
 94. unguagem se ungu-
 95. unguagem se ungu-
 96. unguagem se ungu-
 97. unguagem se ungu-
 98. unguagem se ungu-
 99. unguagem se ungu-
 100. unguagem se ungu-

Trabalho Populino

A essência da vida social, o que in-
fluencia para a vida política dos
cidadãos.
A população do Brasil já se adaptou
e os valores culturais não mudaram
apesar de estar a julgar populino e
podem ter ações semelhantes a
eles, mas na vida dos cidadãos
podem haver grandes diferenças.
Um grande exemplo disso é que
alguns não aceitam a ideia de que
há uma vida social e com as
ações de dentro e consequentemente
de dentro e com a vida em
suas vidas.

Quais ações tem um grande
impacto social, não pode que
seja porque seus valores não são
aceitáveis, mas tem um com-
paração de outros países

Observações

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	

Civilidade Moderna

1. Hoje em dia sabemos que uma sociedade
 2. de pessoas sabe a importância de
 3. poder agir abertamente e agir nos lugares
 4. nos lugares nos lugares e agir nos lugares
 5. de uma cidade e agir nos lugares e agir nos
 6. lugares e agir nos lugares e agir nos
 7. lugares e agir nos lugares e agir nos
 8. lugares e agir nos lugares e agir nos
 9. lugares e agir nos lugares e agir nos
 10. lugares e agir nos lugares e agir nos
 11. lugares e agir nos lugares e agir nos
 12. lugares e agir nos lugares e agir nos
 13. lugares e agir nos lugares e agir nos
 14. lugares e agir nos lugares e agir nos
 15. lugares e agir nos lugares e agir nos
 16. lugares e agir nos lugares e agir nos
 17. lugares e agir nos lugares e agir nos
 18. lugares e agir nos lugares e agir nos
 19. lugares e agir nos lugares e agir nos
 20. lugares e agir nos lugares e agir nos
 21. lugares e agir nos lugares e agir nos
 22. lugares e agir nos lugares e agir nos

23. muitas vezes realizadas e sempre em
 24. lugares
 25. A linha tênue entre a civilidade e
 26. a falta de civilidade, e a falta de
 27. nos lugares e agir nos lugares e agir nos
 28. lugares e agir nos lugares e agir nos
 29. lugares e agir nos lugares e agir nos
 30. lugares e agir nos lugares e agir nos
 31. lugares e agir nos lugares e agir nos
 32. lugares e agir nos lugares e agir nos
 33. lugares e agir nos lugares e agir nos
 34. lugares e agir nos lugares e agir nos
 35. lugares e agir nos lugares e agir nos
 36. lugares e agir nos lugares e agir nos
 37. lugares e agir nos lugares e agir nos
 38. lugares e agir nos lugares e agir nos
 39. lugares e agir nos lugares e agir nos
 40. lugares e agir nos lugares e agir nos
 41. lugares e agir nos lugares e agir nos
 42. lugares e agir nos lugares e agir nos
 43. lugares e agir nos lugares e agir nos
 44. lugares e agir nos lugares e agir nos
 45. lugares e agir nos lugares e agir nos
 46. lugares e agir nos lugares e agir nos
 47. lugares e agir nos lugares e agir nos
 48. lugares e agir nos lugares e agir nos
 49. lugares e agir nos lugares e agir nos
 50. lugares e agir nos lugares e agir nos

Observações

Educação

1. Todos criam uma barreira entre. Incivilidades e infrações
 2. há uma pequena diferença entre eles: muitos codem ou
 3. indolentes comunitários, porém há uma grande característi-
 4. ca, em comum: falta de respeito com o próximo e como
 5. nosso próprio meio de convívio social e até mesmo físico.
 6. A hipocrisia está presente em cada ato do ser humano
 7. por falta de reflexão dos seus atitudes e sobre de refe-
 8. são das atitudes alheias.
 9. Há apenas uma solução para que o nosso convívio
 10. social seja sustentável: A educação. Venos a educação
 11. utilizada como saber ler e escrever, mas, acuriosos que
 12. existe uma forte característica presente: Respeito.
 13. Jogar lixo pela janela faz com que o "incivilizador"
 14. tenha uma parcela de culpa, quando muitos entopam
 15. e ridiculos, alagam, não sendo, emita uma pergunta? Se
 16. alguém atravessou o sinal vermelho e causa um atropel-
 17. tamento provavelmente se julgando perfeito) o moto-
 18. rista é preso. Por o que acontece com quem joga o
 19. lixo pela janela, contribui para alagamentos e ainda
 20. pode causar mortes?
 21. Em uma vídeo geral os seres humanos tendem
 22. a manipular aquilo que eles mesmos julgam erro do

1. É uma característica que não deve de ser falhada
 2. maior das pessoas comparamos como certo o que já se
 3. praticado no mente a que é errado.
 4. Não é questão de pagar por erros, é questão de ser o-
 5. gni respectar se colocar no lugar do outro com amor e cui-
 6. dade, é colocar a vida em um nível mais alto.
 7. As incivilidades poderiam ser facilmente e justamen-
 8. te, pois comedes como infrações, pois não há de formar
 9. nenhuma em lugar algum justificativa para falta de edu-
 10. cação. Pesquisas atos, grandes consequências, mas os
 11. atuais
 12.
 13.
 14.
 15.
 16.
 17.
 18.
 19.
 20.
 21.
 22.
 23.
 24.
 25.
 26.
 27.
 28.
 29.
 30.
 31.
 32.
 33.
 34.
 35.
 36.
 37.
 38.
 39.
 40.
 41.
 42.
 43.
 44.
 45.
 46.
 47.
 48.
 49.
 50.
 51.
 52.
 53.
 54.
 55.
 56.
 57.
 58.
 59.
 60.
 61.
 62.
 63.
 64.
 65.
 66.
 67.
 68.
 69.
 70.
 71.
 72.
 73.
 74.
 75.
 76.
 77.
 78.
 79.
 80.
 81.
 82.
 83.
 84.
 85.
 86.
 87.
 88.
 89.
 90.
 91.
 92.
 93.
 94.
 95.
 96.
 97.
 98.
 99.
 100.

Observações

Exatidão Problemas futuros

O motivo que mais atormenta a atualidade é a falta de educação e respeito de regras básicas de convivência. A falta de honestidade e a falta de caráter que acarreta sérios problemas atuais.

Atormentamentos como infâncias e leis fazem parte deste Brasil que não respeita o próximo. Como uma boa sociedade, devemos nos levar a cometer infâncias e dessas partes é a impiedade. Na Brasilidade, verdadeiramente de alguns outros países, se respeitava a maioria das vezes as preferências de assentos em transportes públicos, pois para o brasileiro o que importa é o seu próprio bem-estar. Os outros estão mal, problema e leis. Este é o pensamento brasileiro.

Nossa sociedade é muito agressiva, desleal e o que pode ocasionar problemas com crianças e jovens brasileiros. Não querem esperar o trânsito fluir, o brasileiro prefere o acostumado,

que quase sempre está variado, para quem mais se pode ao seu destino, não passar assim por tanta fila. As mães que aproveitam a respeito disso e uma verdadeira verdade, por exemplo, de volta para o acostumado e não podem pois não haverem cores.

Assim sendo, o porquê, como uma boa sociedade, tem que se desenvolver de modo a cometer infâncias e desrespeitos. Não, para conseguimos atingir um objetivo, são esperados há muito tempo, um futuro melhor e com mais respeito.

Observações

Tema	Conteúdo
<p><u>Vida em Sociedade</u></p> <p>1. Não, seres humanos, temos o costume de viver em sociedade; porém, para esta funcionar devemos seguir certos limites e regras para garantir a convivência pacífica de seus integrantes.</p> <p>2. As pessoas tomam deliberadamente decisões para facilitar ou dificultar a vida de outros.</p> <p>3. Metódica e estruturar o caso em etapas, e após atingir o objetivo, avaliar o que foi feito para saber se valeu a pena.</p> <p>4. É ao bem-estar dos outros.</p> <p>5. Primeiramente, devemos lembrar que vivermos em uma sociedade, portanto, nossas decisões afetam outras pessoas. Quando estamos em contato com uma pessoa, devemos estabelecer uma regra para nós mesmos, mas aplicando de um lugar destinado à um grupo específico de pessoas, que por ter necessidades específicas. Ao tomar esse tipo de atitude estamos perturbando o equilíbrio necessário para garantir a convivência pacífica de uma sociedade.</p> <p>6. Tomar decisões de uma sociedade.</p> <p>7. Tomar decisões de uma sociedade.</p>	<p>1. Não, que mãe é aquela, um caso para traçar e não seus direitos. Se não for em nome de que os direitos são os que não são os direitos. Esse princípio se aplica melhor quando estabelecemos as fronteiras. Uma pessoa não tem direito de que ninguém se queira, e assim, não podemos atrapalhar sua vida, não porque fizemos uma escolha, mas porque não podemos.</p> <p>2. Para vivermos em sociedade devemos sempre levar em consideração os direitos dos outros e respeitar os direitos dos outros. Não porque somos obrigados, mas porque não podemos contribuir para o bem-estar social através de decisões conscientes.</p>
Observações	

10. A sentença social, segundo um termo secundário, tem
 11. função principal de evocar diletos e libertados, de
 12. cada um, assim como de estabelecer, segundo que, de
 13. fazer a organização e o comércio humilhado de sua
 14. função, a organização de sua existência e de
 15. de a serem quando os outros, os exigidos de si.
 16. da natureza humana de sua face e inclusive, pre-
 17. do para o indivíduo. Seres mistos no ato de coe-
 18. cor nervosa sentida e movida em um parâmetro
 19. de sua existência. Mas, uma vez educada, a libe-
 20. que e individualmente nos propõem em direção
 21. a organização situada pelo bem comum, pelo público,
 22. dentro nos pontos que nos são similares, supondo
 23. aquilo que nos é imposto, para que tenhamos a
 24. a existência.
 25. Espuários de natureza toda menor de que um
 26. corpo. Devido sempre, um misto a um indivíduo,
 27. no plano de um país, julgamos social. Nos sub-
 28. no âmbito de um país, temos aqui no dia-a-dia
 29. quem que os que desejamos ver no outro? É não-
 30. vel que nos. A importância dada ao indivíduo

31. Refinao humore de natureza por sem que todos os dias
 32. um todo os momentos, no mais simples ato social-
 33. por, como sabemos, nos misto de natureza im se-
 34. que, independentemente, porque nos é possível, as boas
 35. para em um por conveniência, diversões e o meio
 36. de existência que construímos. Devemos assim em
 37. um país, assim, um país ideal, que se deve de
 38. não modo.
 39. Nova capacidade de existência, que nos possibilita-
 40. sou a criação de uma nova sociedade, não copia a
 41. natureza para fazer a natureza humana para
 42. que tenhamos firmemente, não se ao modo que não
 43. natureza.
 44. A nova existência e a natureza de novo indivíduo
 45. e de da natureza que devemos viver.
 46.
 47.
 48.
 49.
 50.
 51.
 52.
 53.
 54.
 55.
 56.
 57.
 58.
 59.
 60.
 61.
 62.
 63.
 64.
 65.
 66.
 67.
 68.
 69.
 70.
 71.
 72.
 73.
 74.
 75.
 76.
 77.
 78.
 79.
 80.
 81.
 82.
 83.
 84.
 85.
 86.
 87.
 88.
 89.
 90.
 91.
 92.
 93.
 94.
 95.
 96.
 97.
 98.
 99.
 100.
 101.
 102.
 103.
 104.
 105.
 106.
 107.
 108.
 109.
 110.
 111.
 112.
 113.
 114.
 115.
 116.
 117.
 118.
 119.
 120.
 121.
 122.
 123.
 124.
 125.
 126.
 127.
 128.
 129.
 130.
 131.
 132.
 133.
 134.
 135.
 136.
 137.
 138.
 139.
 140.
 141.
 142.
 143.
 144.
 145.
 146.
 147.
 148.
 149.
 150.
 151.
 152.
 153.
 154.
 155.
 156.
 157.
 158.
 159.
 160.
 161.
 162.
 163.
 164.
 165.
 166.
 167.
 168.
 169.
 170.
 171.
 172.
 173.
 174.
 175.
 176.
 177.
 178.
 179.
 180.
 181.
 182.
 183.
 184.
 185.
 186.
 187.
 188.
 189.
 190.
 191.
 192.
 193.
 194.
 195.
 196.
 197.
 198.
 199.
 200.
 201.
 202.
 203.
 204.
 205.
 206.
 207.
 208.
 209.
 210.
 211.
 212.
 213.
 214.
 215.
 216.
 217.
 218.
 219.
 220.
 221.
 222.
 223.
 224.
 225.
 226.
 227.
 228.
 229.
 230.
 231.
 232.
 233.
 234.
 235.
 236.
 237.
 238.
 239.
 240.
 241.
 242.
 243.
 244.
 245.
 246.
 247.
 248.
 249.
 250.
 251.
 252.
 253.
 254.
 255.
 256.
 257.
 258.
 259.
 260.
 261.
 262.
 263.
 264.
 265.
 266.
 267.
 268.
 269.
 270.
 271.
 272.
 273.
 274.
 275.
 276.
 277.
 278.
 279.
 280.
 281.
 282.
 283.
 284.
 285.
 286.
 287.
 288.
 289.
 290.
 291.
 292.
 293.
 294.
 295.
 296.
 297.
 298.
 299.
 300.
 301.
 302.
 303.
 304.
 305.
 306.
 307.
 308.
 309.
 310.
 311.
 312.
 313.
 314.
 315.
 316.
 317.
 318.
 319.
 320.
 321.
 322.
 323.
 324.
 325.
 326.
 327.
 328.
 329.
 330.
 331.
 332.
 333.
 334.
 335.
 336.
 337.
 338.
 339.
 340.
 341.
 342.
 343.
 344.
 345.
 346.
 347.
 348.
 349.
 350.
 351.
 352.
 353.
 354.
 355.
 356.
 357.
 358.
 359.
 360.
 361.
 362.
 363.
 364.
 365.
 366.
 367.
 368.
 369.
 370.
 371.
 372.
 373.
 374.
 375.
 376.
 377.
 378.
 379.
 380.
 381.
 382.
 383.
 384.
 385.
 386.
 387.
 388.
 389.
 390.
 391.
 392.
 393.
 394.
 395.
 396.
 397.
 398.
 399.
 400.
 401.
 402.
 403.
 404.
 405.
 406.
 407.
 408.
 409.
 410.
 411.
 412.
 413.
 414.
 415.
 416.
 417.
 418.
 419.
 420.
 421.
 422.
 423.
 424.
 425.
 426.
 427.
 428.
 429.
 430.
 431.
 432.
 433.
 434.
 435.
 436.
 437.
 438.
 439.
 440.
 441.
 442.
 443.
 444.
 445.
 446.
 447.
 448.
 449.
 450.
 451.
 452.
 453.
 454.
 455.
 456.
 457.
 458.
 459.
 460.
 461.
 462.
 463.
 464.
 465.
 466.
 467.
 468.
 469.
 470.
 471.
 472.
 473.
 474.
 475.
 476.
 477.
 478.
 479.
 480.
 481.
 482.
 483.
 484.
 485.
 486.
 487.
 488.
 489.
 490.
 491.
 492.
 493.
 494.
 495.
 496.
 497.
 498.
 499.
 500.
 501.
 502.
 503.
 504.
 505.
 506.
 507.
 508.
 509.
 510.
 511.
 512.
 513.
 514.
 515.
 516.
 517.
 518.
 519.
 520.
 521.
 522.
 523.
 524.
 525.
 526.
 527.
 528.
 529.
 530.
 531.
 532.
 533.
 534.
 535.
 536.
 537.
 538.
 539.
 540.
 541.
 542.
 543.
 544.
 545.
 546.
 547.
 548.
 549.
 550.
 551.
 552.
 553.
 554.
 555.
 556.
 557.
 558.
 559.
 560.
 561.
 562.
 563.
 564.
 565.
 566.
 567.
 568.
 569.
 570.
 571.
 572.
 573.
 574.
 575.
 576.
 577.
 578.
 579.
 580.
 581.
 582.
 583.
 584.
 585.
 586.
 587.
 588.
 589.
 590.
 591.
 592.
 593.
 594.
 595.
 596.
 597.
 598.
 599.
 600.
 601.
 602.
 603.
 604.
 605.
 606.
 607.
 608.
 609.
 610.
 611.
 612.
 613.
 614.
 615.
 616.
 617.
 618.
 619.
 620.
 621.
 622.
 623.
 624.
 625.
 626.
 627.
 628.
 629.
 630.
 631.
 632.
 633.
 634.
 635.
 636.
 637.
 638.
 639.
 640.
 641.
 642.
 643.
 644.
 645.
 646.
 647.
 648.
 649.
 650.
 651.
 652.
 653.
 654.
 655.
 656.
 657.
 658.
 659.
 660.
 661.
 662.
 663.
 664.
 665.
 666.
 667.
 668.
 669.
 670.
 671.
 672.
 673.
 674.
 675.
 676.
 677.
 678.
 679.
 680.
 681.
 682.
 683.
 684.
 685.
 686.
 687.
 688.
 689.
 690.
 691.
 692.
 693.
 694.
 695.
 696.
 697.
 698.
 699.
 700.
 701.
 702.
 703.
 704.
 705.
 706.
 707.
 708.
 709.
 710.
 711.
 712.
 713.
 714.
 715.
 716.
 717.
 718.
 719.
 720.
 721.
 722.
 723.
 724.
 725.
 726.
 727.
 728.
 729.
 730.
 731.
 732.
 733.
 734.
 735.
 736.
 737.
 738.
 739.
 740.
 741.
 742.
 743.
 744.
 745.
 746.
 747.
 748.
 749.
 750.
 751.
 752.
 753.
 754.
 755.
 756.
 757.
 758.
 759.
 760.
 761.
 762.
 763.
 764.
 765.
 766.
 767.
 768.
 769.
 770.
 771.
 772.
 773.
 774.
 775.
 776.
 777.
 778.
 779.
 780.
 781.
 782.
 783.
 784.
 785.
 786.
 787.
 788.
 789.
 790.
 791.
 792.
 793.
 794.
 795.
 796.
 797.
 798.
 799.
 800.
 801.
 802.
 803.
 804.
 805.
 806.
 807.
 808.
 809.
 810.
 811.
 812.
 813.
 814.
 815.
 816.
 817.
 818.
 819.
 820.
 821.
 822.
 823.
 824.
 825.
 826.
 827.
 828.
 829.
 830.
 831.
 832.
 833.
 834.
 835.
 836.
 837.
 838.
 839.
 840.
 841.
 842.
 843.
 844.
 845.
 846.
 847.
 848.
 849.
 850.
 851.
 852.
 853.
 854.
 855.
 856.
 857.
 858.
 859.
 860.
 861.
 862.
 863.
 864.
 865.
 866.
 867.
 868.
 869.
 870.
 871.
 872.
 873.
 874.
 875.
 876.
 877.
 878.
 879.
 880.
 881.
 882.
 883.
 884.
 885.
 886.
 887.
 888.
 889.
 890.
 891.
 892.
 893.
 894.
 895.
 896.
 897.
 898.
 899.
 900.
 901.
 902.
 903.
 904.
 905.
 906.
 907.
 908.
 909.
 910.
 911.
 912.
 913.
 914.
 915.
 916.
 917.
 918.
 919.
 920.
 921.
 922.
 923.
 924.
 925.
 926.
 927.
 928.
 929.
 930.
 931.
 932.
 933.
 934.
 935.
 936.
 937.
 938.
 939.
 940.
 941.
 942.
 943.
 944.
 945.
 946.
 947.
 948.
 949.
 950.
 951.
 952.
 953.
 954.
 955.
 956.
 957.
 958.
 959.
 960.
 961.
 962.
 963.
 964.
 965.
 966.
 967.
 968.
 969.
 970.
 971.
 972.
 973.
 974.
 975.
 976.
 977.
 978.
 979.
 980.
 981.
 982.
 983.
 984.
 985.
 986.
 987.
 988.
 989.
 990.
 991.
 992.
 993.
 994.
 995.
 996.
 997.
 998.
 999.
 1000.
 1001.
 1002.
 1003.
 1004.
 1005.
 1006.
 1007.
 1008.
 1009.
 1010.
 1011.
 1012.
 1013.
 1014.
 1015.
 1016.
 1017.
 1018.
 1019.
 1020.
 1021.
 1022.
 1023.
 1024.
 1025.
 1026.
 1027.
 1028.
 1029.
 1030.
 1031.
 1032.
 1033.
 1034.
 1035.
 1036.
 1037.
 1038.
 1039.
 1040.
 1041.
 1042.
 1043.
 1044.
 1045.
 1046.
 1047.
 1048.
 1049.
 1050.
 1051.
 1052.
 1053.
 1054.
 1055.
 1056.
 1057.
 1058.
 1059.
 1060.
 1061.
 1062.
 1063.
 1064.
 1065.
 1066.
 1067.
 1068.
 1069.
 1070.
 1071.
 1072.
 1073.
 1074.
 1075.
 1076.
 1077.
 1078.
 1079.
 1080.
 1081.
 1082.
 1083.
 1084.
 1085.
 1086.
 1087.
 1088.
 1089.
 1090.
 1091.
 1092.
 1093.
 1094.
 1095.
 1096.
 1097.
 1098.
 1099.
 1100.
 1101.
 1102.
 1103.
 1104.
 1105.
 1106.
 1107.
 1108.
 1109.
 1110.
 1111.
 1112.
 1113.
 1114.
 1115.
 1116.
 1117.
 1118.
 1119.
 1120.
 1121.
 1122.
 1123.
 1124.
 1125.
 1126.
 1127.
 1128.
 1129.
 1130.
 1131.
 1132.
 1133.
 1134.
 1135.
 1136.
 1137.
 1138.
 1139.
 1140.
 1141.
 1142.
 1143.
 1144.
 1145.
 1146.
 1147.
 1148.
 1149.
 1150.
 1151.
 1152.
 1153.
 1154.
 1155.
 1156.
 1157.
 1158.
 1159.
 1160.
 1161.
 1162.
 1163.
 1164.
 1165.
 1166.
 1167.
 1168.
 1169.
 1170.
 1171.
 1172.
 1173.
 1174.
 1175.
 1176.
 1177.
 1178.
 1179.
 1180.
 1181.
 1182.
 1183.
 1184.
 1185.
 1186.
 1187.
 1188.
 1189.
 1190.
 1191.
 1192.
 1193.
 1194.
 1195.
 1196.
 1197.
 1198.
 1199.
 1200.
 1201.
 1202.
 1203.
 1204.
 1205.
 1206.
 1207.
 1208.
 1209.
 1210.
 1211.
 1212.
 1213.
 1214.
 1215.
 1216.
 1217.
 1218.
 1219.
 1220.
 1221.
 1222.
 1223.
 1224.
 1225.
 1226.
 1227.
 1228.
 1229.
 1230.
 1231.
 1232.
 1233.
 1234.
 1235.
 1236.
 1237.
 1238.
 1239.
 1240.
 1241.
 1242.
 1243.
 1244.
 1245.
 1246.
 1247.
 1248.
 1249.
 1250.
 1251.
 1252.
 1253.
 1254.
 1255.
 1256.
 1257.
 1258.
 1259.
 1260.
 1261.
 1262.
 1263.
 1264.
 1265.
 1266.
 1267.
 1268.
 1269.
 1270.
 1271.
 1272.
 1273.
 1274.
 1275.
 1276.
 1277.
 1278.
 1279.
 1280.
 1281.
 1282.
 1283.
 1284.
 1285.
 1286.
 1287.
 1288.
 1289.
 1290.
 1291.
 1292.
 1293.
 1294.
 1295.
 1296.
 1297.
 1298.
 1299.
 1300.
 1301.
 1302.
 1303.
 1304.
 1305.

