



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**Análise de cadeias coesivas em narrativas escritas por  
adolescentes com o Transtorno do déficit de atenção  
hiperatividade**

Selma Roseni Lins

RECIFE - PE  
2007

**Selma Roseni Lins**

**Análise de cadeias coesivas em narrativas escritas por  
adolescentes com o Transtorno do déficit de atenção  
hiperatividade**

Dissertação apresentada ao programa de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como exigência para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

**RECIFE - PE  
2007**

L759a

Lins, Selma Roseni

Análise de cadeias coesivas em narrativas escritas por adolescentes com o transtorno do déficit de atenção hiperatividade / Selma Roseni Lins ; orientadora Wanilda Maria Alves Cavalcanti, 2007.

90 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2007.

1. Distúrbios de déficit de atenção com hiperatividade em adolescentes. 2. Comunicação escrita. 3. Distúrbios da linguagem. I. Cavalcanti, Wanilda Maria Alves. II. Título.

CDU 612.78

**Selma Roseni Lins**

**Análise de cadeias coesivas em narrativas escritas por  
adolescentes com o Transtorno do déficit de atenção  
hiperatividade**

**Defesa Pública: 06/08/07**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti e Prof<sup>a</sup>.  
Dra. Maria Lúcia Gurgel da Costa  
Orientadoras

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marília Ana de Moura Aguiar  
Examinadora Interna

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marianne C. B. Cavalcante  
Examinadora Externa

***Dedico este trabalho ao professor  
Dr. Adilson Chaves, pelo apoio incondicional.***

## **Meus agradecimentos a**

Deus: por ter me ajudado a cumprir, com tranqüilidade, mais uma etapa de minha vida.

Minha família: pela compreensão em todos os momentos.

Profa. Dra. Wanilda Cavalcanti: pelo apoio e confiança.

Profa. Dra. Maria Lucia Gurgel: pela orientação e atenção dispensada.

Isabel: pelo estímulo, incentivo e revisão.

Moacir: pelo excelente suporte na área técnica.

Aos adolescentes que participaram deste estudo.

A todos que de alguma forma me ajudaram. Obrigada!!!

*“Lugar simples, onde conheci pessoas diferentes (...) pessoas que me animavam para viver a segunda e quarta feira. Que me traziam alegrias e fights (fáitís) piadas, brigas, e escrita de textos engraçados. Ligações diretas, e mensagens também. Conversas interessantes. Creio ser tímido, pior seria se não fosse”.*

*Texto escrito por um dos integrantes do grupo.*

## RESUMO

O transtorno do Déficit de Atenção/Hipertividade (TDAH) é uma doença neurocomportamental com grande incidência em crianças e adolescentes. Suas principais características são as desatenções, a hiperatividade e a impulsividade. Uma das co-morbidades – transtornos secundários a patologia - freqüentes no TDAH são as dificuldades na linguagem escrita. Tais dificuldades são caracterizadas por dificuldades em lidar com seqüências de: fonemas, palavras, frases e parágrafos, inclusive com dificuldades em elaborar seqüências narrativas o que vai repercutir de forma considerável na produção escrita de seus portadores. Neste sentido, esta pesquisa analisou narrativas escritas por adolescentes com o TDAH participantes de oficinas de escrita, buscando verificar a coesão lexical e dentro desta as cadeias coesivas – o encadeamento textual de nexos semanticamente semelhantes. A pesquisa foi realizada em Recife-PE no período de março a junho de 2006. Participaram da pesquisa três adolescentes de 11 a 16 anos, de ambos os sexos e diagnosticados como sendo portadores do TDAH. Como resultado observou-se que os adolescentes investigados produzem cadeias coesivas com sucesso. Entretanto, alguns disparadores temáticos (tema livre, texto teatral, texto em grupo, conto) pareceram mais efetivos como motivadores para narrativas escrita em detrimento de outros (música, filme).

**Palavras-Chave: Oficina de escrita; Narrativas; TDAH; Déficit de Atenção.**



## **ABSTRACT**

The disruption of the lack of attention/hyperactivity (Deficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH) is a disease which is related to neurobehaviour and occurs specially in children and teenagers. Their main characteristics are inattention, hyperactivity and acting impulsively. One of the morbidities of this disease are the difficulties in writing. These difficulties are related to the problems people have to deal with sequence of letters, words, sentences and paragraphs, including difficulties in writing more complete texts. The writing production is not so effective in this case. This research observed texts written by teenagers with TDAH. People who have this disease attended a writing period of work trying to see their lexical cohesion. The research took place last year in Recife-PE between March and June and three 11-16 years-old teenagers, boys and girls, attended it. It was possible to see that those teenagers got to write cohesive texts. On the other hand, free subjects and some themes like texts for theater, texts built in group and short stories looked like to give them much more stimulation to write than subjects like music and movies.

Key-words: writing workshop; written texts. lack of attention.

## SUMÁRIO

---

<b>RESUMO</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	14
1.1. O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE – TDAH.....	14
<b>1.1.1. Primeiros relatos</b> .....	14
<b>1.1.2. Conceituação, etiologia e sintomatologia</b> .....	15
<b>1.1.3. Co-morbidades Associadas</b> .....	20
1.1.3.1. <i>Os transtornos da Linguagem</i> .....	21
1.1.3.2. <i>Linguagem Escrita e Leitura</i> .....	22
1.2. COMUNICAÇÃO.....	23
<b>1.2.1. As narrativas escritas</b> .....	25
1.3. O TEXTO E A LINGUISTICA TEXTUAL.....	28
<b>1.3.1 A coesão textual</b> .....	31
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	39
2.1. PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	39
2.2. A ESCOLHA DOS SUJEITOS.....	39
2.3. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	44
2.4. FORMA DE COLETA.....	44
2.5. METODOS DE OBSERVAÇÃO.....	45
2.6. FORMA DE REGISTRO .....	45
2.7. RESPONSÁVEL PELA COLETA DE DADOS .....	46
2.8. DO ESPAÇO FÍSICO.....	46
2.9. DOS DISPARADORES TEMATICOS.....	46
2.10. FORMA DE ANÁLISE DO MATERIAL.....	48
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	50
<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>ANEXOS</b>	

## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1.....	51
Tabela 2.....	55
Tabela 3.....	60
Tabela 4.....	65
Tabela 5.....	68
Tabela 6.....	74
Tabela 7.....	78
Tabela 8.....	81

## INTRODUÇÃO

---

Na literatura médica, as principais referências aos transtornos hipercinéticos apareceram em meados do século XIX. Porém, ao longo dos anos, sua nomenclatura vem sofrendo constantes modificações (ROHDE *et al*, 2000).

Uma das denominações mais atuais é TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, em que o indivíduo apresenta alterações neurocomportamentais com elevadas taxas de incidência na infância. Estima-se que cerca de 3% a 6 % das crianças em idade escolar são portadoras do TDAH (ROHDE *et al*, 2000) e destas, pelo menos, 60% a 70% continuarão a apresentar os sintomas também na vida adulta (BARKLEY *et al*, 2002).

O trio sintomatológico que caracteriza o TDAH é a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade. Essa população apresenta falta de persistência em atividades que exijam manter a concentração por um período maior de tempo, agem quase sempre com impulsividade e não organizam suas tarefas diárias, na maioria das vezes, deixando-as inacabadas.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas por essas crianças é o fato de muitas pessoas acharem difícil ver o TDAH como uma deficiência tal qual a cegueira, a surdez, a paralisia cerebral ou outras incapacidades físicas. Fisicamente essas crianças não apresentam traços peculiares, ou seja, não há nenhum sinal exterior de que algo esteja fisicamente errado com o sistema nervoso central ou com seu cérebro (BARKLEY, 2002).

As co-morbidades - patologias secundárias ao transtorno - são dificuldades que normalmente acompanham o TDAH. As mais freqüentes são ansiedade, depressão, transtorno bipolar e os atrasos de linguagem oral e escrita (ROHDE *et al*, 2000; BROMBERG, 2001; BARKLEY, 2002).

Dificuldades com seqüências de fonemas, palavras, frases, parágrafos também são mencionadas por Lima e Albuquerque (2003), especialmente, as dificuldades com a organização seqüencial de relatos, ou seja, dificuldades em elaborar seqüências narrativas.

Tais dificuldades tornam a escolarização, para muitas crianças, algo distante e sofrível, sendo, por vezes, inacessível. Devido à impotência diante de várias situações rotineiras a insegurança tende a aumentar, e os fracassos escolares surgem, evidenciando a baixa auto-estima.

Lima e Albuquerque (2003) estimam que um terço ou mais de todas as crianças portadoras do TDAH terão problemas na escolarização ficando para trás em, no mínimo, uma série, no transcorrer de sua carreira escolar e, pelo menos, 35% nunca concluirão o ensino médio.

No transcorrer das pesquisas voltadas para esse tema, observou-se que as referências bibliográficas na área da Fonoaudiologia em relação aos aspectos lingüísticos presentes nos portadores de TDAH apontam para a prevalência de textos voltados à atenção e à hiperatividade, com o uso de técnicas comportamentais. Grande parte da literatura prioriza o comportamento desatento e disruptivo em detrimento da linguagem, mesmo nos trabalhos escritos por fonoaudiólogos. Sente-se falta de uma maior ênfase a produções voltadas para os aspectos lingüísticos de tal população.

Neste sentido, esta pesquisa analisou narrativas escritas por três adolescentes portadores do transtorno do déficit de atenção e/ou hiperatividade que participaram de oficinas de escrita onde foram submetidos a diferentes disparadores temáticos (conto, filme, música, teatro, texto livre, texto em grupo e texto sobre a oficina). A análise priorizou a observação de cadeias coesivas presentes nos textos em detrimento de cada temática utilizada para motivação da escrita.

A escolha pelo uso da narrativa deu-se por dois motivos: primeiro, por ser uma das dificuldades atribuídas a tais adolescentes e, segundo, por ser um tipo textual com estrutura definida que auxilia tanto na ampliação das estratégias de leitura como na construção de sentido do texto, trabalhando inclusive a seqüência dos fatos. Considerando também que, em nossa cultura, as crianças, desde muito cedo, convivem com o predomínio dos textos narrativos, sendo, freqüentemente, solicitadas a contar suas experiências e que essa predominância na vida extra-escolar é extensível ao contexto escolar.

Compreendendo o processo de construção de linguagem como singular e inserido em uma realidade histórica e social, optou-se por uma metodologia que levasse em conta a leitura particular da vivência de construção do texto escrito dos sujeitos estudados e sua relação com o processo de socialização.

A pesquisa está constituída de três capítulos. No primeiro, fundamentação teórica, estão contidas considerações sobre o TDAH – primeiros relatos encontrados na literatura, conceitos, etiologia, sintomatologia e co-morbidades na perspectiva de diversos autores dando um enfoque especial às dificuldades na linguagem escrita. Verificou-se também, no primeiro capítulo, as narrativas escritas, tecendo considerações sobre o uso, estrutura e principais constituintes. Dentro do contexto do texto escrito abordou-se a lingüística textual, campo em que se desenvolvem os estudos do texto, voltando à atenção, também, para a coesão textual, elemento que “liga” o texto dando-lhe textualidade.

O segundo capítulo tratou dos aspectos metodológicos descrevendo-se a constituição do corpus, os sujeitos da pesquisa, instrumentos, materiais e procedimentos para a obtenção dos dados, considerações éticas e análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresentaram-se as análises e as discussões dos resultados obtidos na pesquisa.

As considerações finais constituirão o último tópico de discussão. Seguem-se, a esse item, as referências e os anexos.

## 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

### 1.1. O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE - TDAH

O presente capítulo visa discutir os principais aspectos do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, abordando sua conceituação por diversos autores, os principais sintomas, etiologia e co-morbidades presentes em adolescentes portadores do TDAH, dando um enfoque especial aos aspectos da linguagem escrita, já que é uma das dificuldades atribuídas a tal população.

#### 1.1.1. Primeiros relatos

O transtorno do déficit de atenção/hiperatividade tem sido descrito extensivamente na literatura médica por longas décadas. Suas principais referências apareceram em meados do século XIX (ROHDE *et al*, 2000). No entanto Cypel (2000) diz ser possível que crianças hiperativas e desatentas sempre tenham existido na história da humanidade sem que fossem definidas e nomeadas à priori sob o rótulo de alguma designação. É possível também, acrescenta Cypel, que esses comportamentos tenham sido reprimidos pela educação familiar e os regimes escolares mais severos e rígidos dos séculos anteriores.

O autor acima diz ser difícil precisar o momento exato para definição de que tais manifestações associavam-se a uma condição em particular, portanto, cita o ano de 1925 como ponto de partida. No referido ano, os trabalhos de Dupré especificavam o jeito desastrado ou a inconsistência motora nas crianças sem lesão cerebral, atraindo a atenção para o envolvimento do aspecto emocional no desenvolvimento dessa função.

Ainda conforme Cypel (2000, p.6) em 1947, a partir de estudos de Strauss e Lehtinen, adotou-se a denominação “Síndrome de Lesão Cerebral Mínima” para classificar crianças hiperativas e distraídas com distúrbios cognitivos e problemas de adaptação social.

Em 1962, a hipótese de lesão cerebral é abandonada em razão da falta de comprovação neurológica, substituindo-se o termo “Lesão” por “Disfunção Cerebral Mínima” (DCM), nomenclatura que foi amplamente aceita durante alguns anos (ANTHONY; RIBEIRO, 2004).

A partir de 1965, a criação de uma classificação com maior validade e confiabilidade começou com o CID-9 (Organização Mundial de Saúde) e com o DSM-II (Associação Psiquiátrica Americana, 1968), quando a terminologia foi mudada para Síndrome Hipercinética da Infância (ANTHONY; RIBEIRO, 2004).

Ao longo dos anos, vários termos vêm sendo utilizados para definir os transtornos de atenção e hiperatividade. Cypel (2000) menciona Disfunção Cerebral Mínima (DCM), *Attention Déficit Disorders* (ADD), Síndrome do Déficit de Atenção (DAS), Déficit de Atenção e Distúrbio de Hiperatividade (DADH), Transtorno do Déficit de Atenção e Distúrbio de Hiperatividade (TDADH), Déficit de Atenção e Hiperatividade(DA/H).

Também tem sido utilizado, por Silva (2003), o termo Déficit de Atenção (DDA) e por Barkley (2002) Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) – nomenclatura que, por ser uma das mais atuais e usuais na literatura científica, foi adotada no presente trabalho.

### **1.1.2. Conceituação, etiologia e sintomatologia.**

Na literatura, observam-se controvérsias a respeito da definição do TDAH. Tais dúvidas decorrem, principalmente, por ainda não existir consenso quanto à etiologia de tal distúrbio que oscila entre fatores genéticos, neurológicos, emocionais e ou comportamentais. Muitos estudos têm sido orientados para encontrar uma causa biológica específica que explique o TDAH, entretanto, evidências conclusivas de lesão ou disfunção neurofisiológica são pouco substanciais e continuam incertas.

As investigações científicas atuais atingem um amplo campo que vai desde aspectos bioquímicos e neurológicos até psicológicos e sócio-ambientais. Sobre o assunto, Barbosa (1995) menciona três concepções: a que defende o TDAH como um transtorno de personalidade, oriunda das abordagens psicodinâmicas; a de base



orgânica, que considera o transtorno como sendo uma afecção cerebral; e a genética, com a idéia de uma possível transmissão genética nas bases do TDAH.

Segundo Roman et al (2002) diversos genes de diferentes sistemas biológicos já foram sugeridos como genes de suscetibilidade do TDAH, portanto, os resultados dos estudos são bastante contraditórios, e nenhum dos genes estudados pode ser considerado como necessário ou suficiente ao desenvolvimento deste transtorno.

Barkley (2002) relata um estudo realizado por Josep Bierdeman; Stephen Faraone e cols., em 1990, no Massachusetts General Hospital, onde foram avaliados 457 parentes de primeiro grau de 75 crianças com TDAH e compararam seus resultados aos de familiares de 26 crianças que apresentavam outros transtornos psiquiátricos que não o TDAH. Verificou-se uma taxa superior a 25% de parentes de crianças com TDAH que também apresentavam o transtorno. Estudos de gêmeos tiveram o resultado ainda mais eloqüente, os cientistas observaram que se um dos gêmeos apresenta sintomas do TDAH a chance do outro também apresentar é de 80-90%.

Conforme Debroitner e Hart (1997,p.2):

Aqueles que ainda hoje investem na idéia de que o TDAH é uma doença (invisível) do cérebro estão buscando uma explicação simples para um distúrbio que é complexo e multidimensional. Acreditamos que a nossa obsessão nacional pela genética como fator para explicar as disfunções sociais e psicológicas encontrou seus limites com o TDAH.

Diante da complexidade desse transtorno e da falta de evidências científicas sólidas que apóiem uma etiologia única e de base biológica, ainda não se conseguiu chegar à etiologia o que dificulta uma definição consensual para o TDAH.

Dessa forma, abordaremos algumas definições presentes na literatura.

Para Hallowell e Ratey (1999), o TDAH é uma síndrome neurológica que acomete crianças e adolescentes em idade escolar.

Rohde *et al* (2000) define o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade

como sendo uma síndrome psiquiátrica de alta prevalência em crianças e adolescentes e apresenta uma grande taxa de co-morbidades, em especial com outros transtornos disruptivos do comportamento.

Na perspectiva de Mercugliano (1999), o TDAH é um distúrbio do neurodesenvolvimento com grande incidência na infância.

Neste trabalho, convencionou-se abordar o TDAH conforme Mercugliano (cf. acima) como um distúrbio neurológico com bases genéticas que acompanha o desenvolvimento da criança e é caracterizado, principalmente, por alterações comportamentais (inquietação, desatenção, rebeldia, agressividade) que perduram na fase de adolescência e vida adulta.

Quanto aos sintomas, há um consenso entre os diversos autores de que o TDAH é caracterizado pelo trio sintomatológico de desatenção, hiperatividade e impulsividade (KAPLAN; SADOCK, 1986; ARAÚJO, 2000; CYPEL, 2000; BROMBERG, 2001; MATTOS, 2001; BARKLEY, 2002; SILVA, 2003). Tais sintomas, que podem se manifestar juntos ou separados, são características de ordem permanente e para Araujo (2000) são causados pela redução do autocontrole.

Mães de crianças com TDAH relatam que seus bebês apresentam alterações comportamentais desde os primeiros anos de vida. Tais crianças choram muito e dormem pouco, mostram-se inquietas durante a noite e parecem muito irritadas. Frequentemente esses bebês saem do berço sem ajuda, ainda muito cedo, apesar das tentativas dos pais de impedir. Uma vez fora do berço não param, manipulando e quebrando objetos. Os primeiros passos normalmente são substituídos por um tipo de galope (ANDRADE, 2000).

Rohde *et al* (2000) descreve que o caso da desatenção pode ser determinado pela presença dos seguintes sintomas: não conseguir concentrar-se em atividades; errar em tarefas escolares por descuido; dificuldades em manter a atenção em atividades; parece não escutar quando lhe falam; não seguir normas; deixar tarefas inacabadas; perder coisas constantemente; distrair-se facilmente com estímulos alheios; esquecer atividades e compromissos. A impulsividade, por outro lado, identifica-se pela presença das seguintes características: responder de forma precipitada a perguntas sem esperar que as mesmas sejam concluídas; interromper

as pessoas em assuntos que não lhe dizem respeito; apresentar dificuldades em esperar sua vez em filas, jogos.

Ainda segundo o autor, os sintomas da hiperatividade são: mexer-se constantemente na cadeira; agitar mãos e pés constantemente; levantar-se de sua cadeira quando a situação exija que permaneça sentado; correr e subir em objetos quando a situação não é apropriada; falar excessivamente; estar constantemente correndo e procurando atividades.

Araújo (2000) acrescenta que as crianças com o quadro de impulsividade apresentam mudanças constantes de humor: são explosivas, impacientes, não controlam suas emoções, têm baixa tolerância a frustrações e interrompem constantemente a conversa dos outros. A dificuldade para seguir normas e instruções e extrema inconstância em suas respostas e ações são duas características mencionadas por Barkley (2002).

O que mais chama a atenção de professores, vizinhos, amigos e médicos, acrescenta Ferreira (1995), é a hiperatividade, a atividade motora dessas crianças é bastante intensa, causando incômodo para as pessoas que estão por perto.

O manual organizado pela Associação Psiquiátrica Americana DSM-IV (*diagnostic and Statistical Manual, 4ª edição*) é mencionado por Mattos (2001) e descreve as três formas de TDAH. Nas formas hiperativa e impulsiva os principais sintomas são:

1. Mover muito pés e mãos quando sentados;
2. Inquietude, dificultando sua permanência sentada em situações que se faz necessária, como na mesa para jantar, sala de aula, entre outros;
3. Correr muito e subir em objetos;
4. Dificuldade em realizar atividades que exigem silêncio;
5. Não parar, sempre correndo e fazendo algo;
6. Falar muito;
7. Responder perguntas sem ouvi-las até o final;
8. Não conseguir aguardar sua vez em jogos e filas entre outros;
9. Interromper conversas e atividades de outras pessoas.

Na forma desatenta os principais sintomas são:

1. Não prestar atenção a detalhes e cometer erros por desatenção;
2. Dificuldade de concentração;
3. Distrair-se facilmente, não prestando atenção durante conversas;
4. Dificuldade para seguir normas e deixar tarefas escolares inacabadas;
5. Desorganização;
6. Evitar atividades que exijam esforço mental;
7. Perder objetos constantemente e esquecer compromissos;
8. Distrair-se facilmente com estímulos alheios;
9. Esquecer coisas do dia a dia.

No tipo misto, há uma associação dos sintomas das formas desatenta e hiperativa/impulsiva.

Ainda segundo o manual, para o TDAH ser caracterizado como forma predominantemente desatenta, hiperativa ou impulsiva é preciso que o indivíduo apresente pelo menos seis dos sintomas descritos em cada módulo citado acima. No caso do terceiro tipo, ele vai precisar apresentar pelo menos doze sintomas (sendo seis de cada um dos módulos).

Apesar de todas as dificuldades mencionadas, Barkley *et al* (2002) referem que essas crianças conseguem manter-se concentradas por horas em atividades que apreciem ou tenham habilidades. Acredita-se que uma explicação para esta desatenção seletiva estaria relacionada à motivação e ao prazer proporcionado pela tarefa, como se essa criança fosse movida por estímulos excitantes, onde o mundo tem que ser atraente, de forma que toda atividade aborrecida, tediosa, prolongada ou repetitiva não tenha um atrativo intrínseco.

Para fins diagnósticos, o DSM-IV exige que os sintomas de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade tenham surgido antes dos sete anos, que ocorram freqüentemente, que persistam por, no mínimo, seis meses e se manifestem em dois ou mais ambientes. Pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade têm que estar presente na vida da criança.

### 1.1.3. Co-morbidades associadas

Os fatores que normalmente acompanham o TDAH são as co-morbidades, que apresentam uma frequência considerável e são mais facilmente identificadas como sendo o principal problema.

Bromberg (2001) destaca as co-morbidades que acompanham o TDAH com mais frequência:

- **Os transtornos de aprendizagem** – quando há uma disparidade evidente entre o potencial intelectual e o desempenho acadêmico. Geralmente, ficam visíveis quando a criança não consegue desempenhar suas tarefas acadêmicas com êxito, demonstrando um rendimento escolar abaixo do previsto. Os transtornos de atenção são referentes a atividades específicas em oposição às alterações globais que o indivíduo com TDAH apresenta. Ao realizar o diagnóstico diferencial é imprescindível levar em consideração o histórico de hiperatividade precoce que o paciente apresenta.
- **A depressão** – caracteriza-se por um período de duas ou três semanas com mudanças de comportamento. Essa mudança é precedida por aumento de negatividade, perda de interesse por atividades antes realizadas e as alterações referentes à atenção são relacionadas a tarefas específicas, observando-se que a propensão geral é de desamparo, irritabilidade e infelicidade. No TDAH, os sentimentos de tristeza, desamparo e baixa auto-estima são resultantes de problemas em nível de capacidade, persistindo as alterações por longo tempo e existem associados à falta de atenção global, encontrando-se presentes também a hiperatividade e a impulsividade.
- **A ansiedade** – preocupação com relação a tudo ou determinadas situações. As pessoas ansiosas sentem dificuldade em manter a atenção em certas ocasiões. Entretanto, quando elas se encontram em momento de relaxamento, conseguem concentrar-se sem problemas o que não ocorre com os portadores do TDAH, visto que, para estes, os problemas de atenção não sofrem variações e são constantes.

Tem-se ainda como co-morbididades presentes no TDAH: o transtorno opositivo - desafiador de oposição que se caracteriza por um comportamento implicante em relação a figuras de autoridade, em especial pais e professores; Transtorno de conduta, que se caracteriza por um padrão de comportamento onde se desrespeitam os direitos básicos dos outros, tais como a integridade física e a propriedade; Transtorno do humor bipolar, caracterizado pela presença de humor exaltado com episódios de explosão e agressividade (SOUZA; PINHEIRO, 2004).

Os transtornos de linguagem oral e escrita também são mencionados por Lima e Albuquerque (2003), sendo a linguagem um dos relevantes pontos abordados neste trabalho, convém um estudo mais detalhado sobre os aspectos da linguagem em portadores de TDAH.

#### *1.1.3.1. Os Transtornos de Linguagem*

A criança começa a usar e desenvolver a linguagem desde o útero materno quando se utiliza de movimentos que demonstram tranqüilidade, inquietude, bem-estar. Após o nascimento, os contatos com o mundo e as pessoas tornam-se mais dinâmicos e, começam a possibilitar “trocas” – criança e ambiente - que serão fundamentais para o desenvolvimento de linguagem oral, do pensamento e, posteriormente, da linguagem escrita. Uma das portas de entrada para tais “trocas” é a atenção. A criança precisa estar atenta ao que acontece ao seu redor desenvolvendo gradativamente a capacidade de selecionar um determinado estímulo em detrimento de outro.

Na criança com TDAH, devido a sua dificuldade de atenção e inquietude exacerbada, essa capacidade de atenção seletiva estará prejudicada (LIMA e ALBUQUERQUE, 2003). Dessa forma, considerando a atenção como um dos pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem, crianças acometidas por esse transtorno estão predispostas a apresentar futuros problemas nesta área, hipótese embasada por Cohen (2000) que refere ser o TDAH o diagnóstico mais freqüente entre crianças com problemas de linguagem.

Para Lima e Albuquerque (2003), toda situação de interação lingüística que exija planejamento e organização representa uma grande desafio para crianças com TDAH, pois elas falam muito e de forma acelerada, respondem antes de terminar a pergunta, não esperam a vez de falar, interrompem ou então parecem nem ouvir o que é dito, têm a fala disfluente ou diminuída, dificuldades de manutenção e desenvolvimento de tópicos e no planejamento e estruturação de relatos.

Tais dificuldades são apresentadas por Tannock (2000) como desordens na comunicação, termo que, segundo o autor, abrange duas categorias diferentes:

- 1) As dificuldades no desenvolvimento normal da fala (referem-se a aspectos motores na produção dos sons, que provocam alterações articulatórias na fluência, na cadeia de fala, na velocidade e na qualidade vocal);
- 2) As dificuldades no desenvolvimento da linguagem (refere-se a problemas na produção ou compreensão dos enunciados, que se revelam sob a forma de vocabulário limitado, falhas de acesso lexical, dificuldade de estruturação sintático-semântica e falhas no processamento da informação).

De modo geral, acrescentam Lima e Albuquerque (2003), as dificuldades presentes na linguagem oral encontram sua contraparte nos textos escritos.

### *1.1.3.2. Linguagem Escrita e Leitura*

Os transtornos de leitura apresentam co-morbidade com TDAH em 15% a 30% dos casos, sendo mais comuns nos subtipos predominantemente desatentos e combinados (TANNOCK, 2000).

Para compreender melhor a dificuldade de leitura recorreu-se a Lent (2001). O autor explica que a leitura é precedida de processamento visual dos sinais gráficos, tarefa que implica necessidade de atenção. Há uma alternância de movimentos dos olhos realizando varreduras no texto, e fixações. Tais movimentos estão sujeitos a influência de variáveis psicolingüísticas, tais como a freqüência, o grau de familiaridade e a extensão das palavras, que tornam mais comuns as imagens visuais de algumas palavras. Por um lado, a freqüência; a familiaridade e a extensão das palavras favorecem seu rápido reconhecimento, mas, por outro, também

explicam erros de leitura por troca ou omissões, caso a desatenção interfira na discriminação de palavras diferentes, mas com imagens visuais semelhantes.

Andrade (2003) menciona grande dificuldade espacial que se faz notar nos desenhos realizados ou pela inabilidade de distinguir símbolos gráficos semelhantes entre si, mas que se diferenciam apenas por sua disposição espacial. O autor menciona como exemplo o número 3 e a letra E, e as letras b,d,p,q, M e W.

Outro ponto importante é a correlação do TDAH com a dificuldade de organização seqüencial que é caracterizado por dificuldades com seqüências de fonemas, palavras, frases e parágrafos, organização seqüencial dos relatos (LIMA e ALBUQUERQUE, 2003), ou seja, em elaborar seqüências narrativas. Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. Tal experiência é fundamental para correlacionar os eventos da vida e conectar os homens uns com os outros. Em nossa cultura, as crianças, desde muito cedo, convivem com o predomínio dos textos narrativos, sendo, freqüentemente, solicitadas a contar suas experiências. Esse predomínio na vida extra-escolar é extensível ao contexto escolar. Dessa forma, os indivíduos com dificuldades de narrar ficarão privados, ou pelo menos bastante prejudicados neste aspecto que é de fundamental importância para a comunicação e constituição da identidade humana.

## 1.2. COMUNICAÇÃO

A comunicação é uma questão muito importante que se apresenta como ponto decisivo de sobrevivência. Entende-se que é imprescindível conhecer as idéias, desejos, projetos e sentimentos das outras pessoas para impor e transmitir a habilidade e capacidade crítica sobre as informações que chegam diariamente. Para tanto, precisamos ter como base sólida, na edificação crítica, um amplo conhecimento que supra as necessidades de utilização da linguagem – fluxo do ato comunicativo que sustenta a relação entre os indivíduos - dentro dos diversos contextos sociais.

Em resposta a ampliação de conhecimentos, torna-se imprescindível frisar que os gêneros e tipos textuais são formas de facilitar, aos usuários da língua materna e/ou



estrangeira, o entendimento da realidade e de que é possível revelar argumentos críticos com planejamento para agir sobre o contexto social.

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais não são entidades naturais, mas artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Para ele, o gênero pode não ter uma determinada característica e ainda assim continuar sendo aquele gênero. Como exemplo o autor cita a carta pessoal que, mesmo que o autor não a tenha assinado no final, ela continuará sendo carta, graças as suas propriedades necessárias e suficientes. Marcuschi cita alguns exemplos de gêneros, sem, entretanto, ressaltar sua função social. Os exemplos são: telefonema, sermão, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, etc.

Já a tipologia textual é um termo que deve ser utilizado para assinalar uma espécie de seqüências teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) (MARCUSCHI, 2002). Os tipos textuais abrangem as categorias de narração, argumentação, exposição, descrição (BRONCKART, 1990).

A descrição ou texto descritivo é caracterizado por descrever o que se viu e se observou. A descrição é estática, ou seja, é desprovida de ação. Neste tipo de texto o ser, objeto ou ambiente são importantes, o substantivo e o adjetivo ocupam lugar de destaque na frase. Neste caso, o emissor capta e transmite a realidade através de seus sentidos, fazendo uso de recursos lingüísticos. Há dois tipos de descrições:

- Descrição denotativa – a linguagem representativa do objeto é objetiva, direta sem metáforas ou outras figuras literárias. As palavras são utilizadas no seu sentido real, único de acordo com a definição do dicionário.
- Descrição conotativa - as palavras são tomadas em sentido figurado, ricas em poli valência.

No texto argumentativo defende-se uma idéia, opinião ou ponto de vista, uma tese, procurando fazer com o ouvinte/leitor aceite-a, creia nela.

O texto expositivo exhibe uma idéia de forma direta, objetiva, clara e concisa evitando parágrafos longos com excessivos entrelaçamentos de incidentes e orações

subordinadas que podem causar dificuldades à análise e ao entendimento do interlocutor.

O texto narrativo tem como característica o contar. Narrar é falar sobre os fatos, elaborar um texto inserindo episódios, acontecimentos. Neste tipo de texto, o fato é o ponto central da ação, sendo o verbo o elemento principal. É importante só uma ação centralizadora para envolver as personagens. Deve haver um centro de conflito, um núcleo do enredo. E sendo, pois, o texto narrativo elemento desse trabalho, convém abordá-lo de forma mais profunda.

### **1.2.1. As narrativas escritas**

A narrativa é um tipo de texto muito usado pelas crianças desde a tenra idade. Sabe-se da existência de vários tipos de narrativas: casos, piadas, romances, contos... Os meios de transmissão das narrativas também são diversos: conversa, rádio, jornal, televisão, desenho, revistas. Assim sendo, as narrativas podem ser: orais, escritas, por imagens, gestuais, entre outras.

Uma das definições mais clássicas para narrativas é a proposta por Labov (1972) como um processo de síntese da experiência passada. Essa síntese constitui-se por orações que ocorrem em uma determinada ordem. Quando essa ordem é invertida e há uma mudança na interpretação semântica da ordem dos eventos relatados, diz-se que elas estão ligadas por uma junção temporal. Dessa forma, uma narrativa compõe uma seqüência de duas ou mais orações ligadas por uma junção temporal.

Segundo Hudson e Shapiro (1991), as crianças produzem três tipos de narrativa: roteiro, narrativas pessoais e histórias. Na produção do roteiro há uma descrição dos acontecimentos em uma seqüência cronológica. As histórias apresentam características estruturais que são formalizadas e documentadas em vários tipos de gramáticas de histórias com algumas variações entre os autores a respeito dos modelos propostos. Concorde-se, portanto, que mesmo uma pequena história deve conter: um início formal e uma orientação para introduzir o local e os personagens; os eventos iniciais; um problema ou obstáculo; a resolução do

problema e um final ou desfecho. Nas narrativas pessoais as crianças contam os fatos que ocorrem em seu dia-a-dia.

Com relação à constituição da estrutura narrativa, para Gancho (2006) ela constitui-se sobre cinco elementos: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador:

**1. O enredo** – é um conjunto de fatos de uma história e possui duas questões fundamentais a se observar: sua estrutura (as partes que o compõem) e sua natureza ficcional (seu conteúdo imaginário).

Para entender a organização dos fatos, continua o autor, não basta a percepção de que toda a história tem começo, meio e fim; é necessário compreender o elemento organizador das partes: o conflito (qualquer elemento da história que opõe-se a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor) que pode ser: moral, religioso, econômico, social e psicológico.

Em termos estruturais, acrescenta Gancho, o conflito, geralmente, determina as partes do enredo e estas partes são:

- Exposição (ou introdução ou apresentação): que normalmente acontece no início da história, onde serão apresentados os fatos iniciais, as personagens, e, às vezes, o tempo e o espaço;
- Complicação (ou desenvolvimento): é a parte do enredo onde se desenvolve o conflito (ou os conflitos – que podem ser mais de um) e constitui a maior parte da narrativa onde agem forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que intensificam o conflito;
- Clímax: é o ponto máximo da história, ou seja, o momento em que o conflito chega a seu ponto mais alto;
- Desfecho (ou desenlace ou conclusão): é a solução dos conflitos que pode ser: surpreendente, feliz, trágica, cômica etc.

Para concluir as considerações sobre o enredo, Gancho (2006) faz menção a narrativa psicológica onde nem sempre os fatos são evidentes por não equivalerem as ações concretas da personagem. Nesse caso, os movimentos interiores ou emocionais é que vão compor o enredo.

**2. As personagens** – são seres imaginários (bichos, seres humanos ou coisas) e realizadores das ações. É sempre uma invenção, por mais real que possa parecer, ou mesmo sendo baseadas em pessoas reais. Gancho (2006) classifica-as como sendo:

a) protagonista (personagem principal) podendo ser o herói - protagonista com características superiores às de seu grupo ou o anti-herói - protagonista que tem características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que por algum motivo está na posição de herói.

b) antagonista: personagem que se contrapõe ao protagonista seja por suas ações ou por suas características opostas às do protagonista.

c) personagens secundários: são personagens com menor participação no enredo.

**3. O tempo** - tempo fictício, quando os fatos estão ligados ao tempo em vários níveis: época em que se passa a história; duração da história; tempo cronológico (horas, dias, meses, anos, séculos); tempo psicológico - tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou das personagens. Nesse caso, altera a ordem natural dos acontecimentos.

**4. O espaço** – é o lugar onde se passa a ação numa narrativa. Se a ação for concentrada, isto é, se houver poucos fatos na história, ou se enredo for psicológico, haverá menos variedade de espaços; pelo contrário, se a narrativa for cheia de acontecimentos, haverá maior afluência de espaços.

**5. O narrador** - entidade de ficção que não é o autor, mas, uma criação lingüística do autor, e, portanto, só existe no texto e sem ele a narrativa não existe, pois ele é o elemento estruturador da história. Sendo assim, o narrador pode ser:

- Narrador na terceira pessoa ou narrador observador: é o narrador que se coloca fora dos acontecimentos narrados, portanto, seu ponto de vista tende a ser mais imparcial. Suas características principais são:

Onisciência: sabe tudo sobre a história; Onipresença: está presente em todos os lugares da história. O narrador em terceira pessoa pode também ser: Intruso: narrador que fala com o leitor ou que avalia diretamente as condutas das personagens; narrador parcial: é o narrador que se identifica com determinada personagem da história e, mesmo não o defendendo explicitamente, permite que ele tenha mais espaço, isto é, maior destaque na história.

- Narrador na primeira pessoa ou narrador personagem: é aquele que participa diretamente do enredo como qualquer personagem. Ele pode ser: narradora testemunha: geralmente não é a personagem principal, mas narra acontecimentos dos quais participou; narrador protagonista: é o narrador que é também a personagem central.

As narrativas têm sido muito utilizadas para os estudos de textos tanto na modalidade oral como escrita por diversos autores, como Antunes (1996) e Spinillo et al (2002), nesse caso convém verificar os conceitos, funcionamento e usos do texto na perspectiva da lingüística textual, corrente moderna da lingüística que se dedica ao estudo dos textos.

### 1.3. O TEXTO E A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

O texto é tudo o que se produz para que haja interação entre os interlocutores, podendo ser verbal e não-verbal. Caracteriza-se por ser uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto, podendo ser de um autor (um bilhete, um relatório) ou de vários (uma conversa, um bate-papo on-line) e pode ser composto de apenas uma frase (Silêncio!) ou de várias (um monólogo, um discurso). Pode também ser oral (um diálogo) ou escrito (uma carta), pode ser uma imagem.

O estudo do texto tem sido predominantemente desenvolvido dentro do ramo da Lingüística - Lingüística Textual.

Surgida na década de 60, a Lingüística textual começou a desenvolver-se na Europa, após constatação dos lingüistas de que a lingüística da frase estava sendo

insuficiente para resolver certos fenômenos lingüísticos de caráter mais abrangente do que os da frase (SITYA, 1995). Havia uma demanda que exigia uma lingüística mais voltada para os mecanismos da organização textual responsável pela construção do sentido.

Surgem, então, os estudos iniciais sobre as relações transfrásticas – relações entre as frases no nível do sentido que fazem do texto um conjunto de informações interligadas e coerentes - e sobre os processos e mecanismos de organização textual que inseriam textos em determinados contextos sociais históricos e culturais.

A lingüística textual ganhou projeção a partir da década de 70. A sua hipótese de trabalho teve como objeto de investigação o texto. Utilizando métodos diferenciados, daqueles do campo da lingüística estrutural, a lingüística textual toma o texto indo além dos limites da frase e reintroduzindo o sujeito e a situação da comunicação como elementos de estudo (KOCH, 1999). Portanto, conforme Sitya (1995), somente por volta dos anos 80, chegavam ao Brasil os primeiros estudos da Lingüística textual que tinha a proposta de analisar o texto como encadeamentos lingüísticos coerentes entre si. Foi com a evolução desses estudos que se buscou considerar o texto como uma unidade lingüística com características estruturais específicas.

Sendo assim, este trabalho toma, pois o texto na perspectiva da lingüística textual como um lugar de interação onde há um jogo dialógico entre autor e leitor. Nesse sentido, tomam-se as reflexões de Marcuschi (2002) de que o texto não é apenas um produto, mas um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade e os efeitos de sentido por ele produzidos ou as compreensões daí advindas são produtos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso.

Essa relação interativa ocorre na superfície lingüística do texto, e é nessa superfície que as palavras comparecem e subordinam-se a determinadas regularidades de organização. Essa organização não corresponde a uma disposição linear de palavras, ela se realiza de modo a proporcionar a continuidade de suas ocorrências, o que, em analogia com outros fatores, acontece pela inter-relação estabelecida entre estas mesmas ocorrências (ANTUNES, 1996).

Outro ponto importante mencionado por Fávero (1995) é que a textualidade é fator necessário para que o texto seja aceito como tal. Nessa perspectiva, o autor menciona serem oito os elementos que compõem a textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, contextualização, intencionalidade, intertextualidade e aceitabilidade.

Um dos fatores descritos por Fávero (1995) é a coerência. Revisando Koch (2003) tem-se a definição de coerência como sendo um elemento que possibilita que uma seqüência lingüística seja vista como um texto. Nesse caso, o texto é considerado incoerente quando o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue encontrar dados de continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre conhecimentos e o seu universo cognitivo (BENTES *Apud* MUSSALIM; BENTES, 2004). Sendo assim, é necessário que o leitor ative seus conhecimentos prévios para que o texto faça sentido dentro do contexto que será usado.

Outro elemento mencionado, a informatividade, é descrito por Beaugrande e Dressler (1997) como sendo um fator com função de avaliar até que ponto as seqüências de um texto transmitem novas informações ou informações já conhecidas, sendo que, dependendo do contexto, a baixa informatividade pode levar à falta de interesse do leitor pelo texto. Os autores acrescentam que o grau de informatividade relaciona-se ao grau de novidade ou imprevisibilidade que o texto possui para seus receptores.

Neste contexto, a informatividade diz respeito à visão de mundo que o indivíduo que elabora o texto possui e à capacidade de acrescentar informações novas e interessantes ao texto para que o enunciado possua todas as informações necessárias para ser entendido.

O terceiro elemento, a situacionalidade, é um fator que faz com que um texto seja importante para a circunstância comunicativa em que aparece (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997). Assim, a situacionalidade acontece quando o texto se ajusta a determinada ocasião de interação comunicativa.

Outro elemento, a aceitabilidade segundo Beaugrande e Dressler (1997) consiste de uma norma situada no estilo de produtor do texto, visto que, ao produzir

seu texto, o autor pretende que a seqüência de orações apresentadas constitua um texto coeso e coerente, possibilitando também a transmissão de um conhecimento ou de outro objetivo específico.

A intertextualidade, que será descrita como o sexto elemento, apresenta-se quando mostra a consciência dos interlocutores de que outros textos não-ditos permeiam o dito, ou seja, refere-se aos fatores que fazem com que o uso adequado de um texto se entrelace com o conhecimento de outros textos, previamente conhecidos, determinando também o grau de informatividade indispensável a cada discurso (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997).

O sétimo elemento, fatores de contextualização, segundo Koch e Tavaglia (1993, p.67) são aqueles que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada. Eles podem ser de dois tipos: contextualizadores propriamente ditos (a data, o local, a assinatura, elementos gráficos e outros); e os prospectivos e os retrospectivos que criam expectativas sobre o conteúdo do texto (título, autor, início do texto).

O oitavo elemento, a coesão é o elemento preponderante neste estudo, será abordado de forma mais aprofundada no item a seguir.

### **1.3.1. A coesão textual**

Segundo Koch (2003, p.45) a coesão textual é “um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos”.

Os fatores de coesão são aqueles que dão conta da seqüenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais da língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido (MARCUSHI, 1983).

Halliday e Hassan (1976) acreditam que a coesão tem a ver com a forma como está estruturado o texto semanticamente. É, portanto, um conceito semântico que se refere às relações de significado que existem dentro do texto e fazem dele um texto e não uma seqüência aleatória de frases.



Para os autores, a coesão apresenta cinco elementos essenciais: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico.

O primeiro elemento, a referência, diz respeito à função pela qual um signo lingüístico se relaciona a um objeto extralingüístico – que pode ser pessoal, demonstrativa ou comparativa. Os elementos referenciais podem ser: referência endofórica ou textual - quando o referente se acha expresso no próprio texto - e referência exofórica ou situacional - quando o referente está fora do texto - (HALLIDAY; HASSAN, 1976).

A coesão referencial tem a função de estabelecer referência, ou seja, não podem ser interpretados, semanticamente, por seu próprio sentido. É preciso procurar informação em outro ponto necessário à sua interpretação. Um item referencial quando tomado isoladamente é vazio e significa apenas que está faltando algo que precisa ser procurado em outro lugar. Sendo assim, há um componente da superfície do texto que faz remissão a outro (s) elemento (s) do universo textual. Essa remissão pode ser feita para trás e para frente, formando as catáforas e as anáforas (KOCH, 1999).

O elemento de referência se apresenta, pois, de uma forma bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. Sendo assim, o referente se constrói à medida que o texto vai progredindo, modificando-se ao passo que vai surgindo um novo referente textual.

No caso da substituição – que pode ser verbal, nominal ou frasal – há o emprego de um item no lugar de outro (s) ou mesmo de uma oração inteira. Funcionaria como um coringa usado em lugar da repetição de um determinado item (HALLIDAY; HASSAN, 1976). Neste caso um elemento é retomado ou precedido por uma pró-forma (elemento gramatical que representa uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por uma baixa densidade sêmica, trazendo as marcas do que substitui) e reiteração é a repetição de expressões no texto (os elementos repetidos têm a mesma referência) (FÁVERO, 1995).

A elipse, na perspectiva de Marcushi (1983), é omissão de um item lexical, uma oração ou um enunciado facilmente recuperado pelo contexto. Ou seja, uma substituição por zero, onde se suprime um item lexical, um sintagma, uma oração ou mesmo todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto e pode ser nominal, verbal ou frasal (HALLIDAY; HASSAN, 1976).

No caso da conjunção (adversativa, aditiva, causal, temporal ou continuativa), continuam os autores, o contexto permite instituir determinadas relações significativas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas de forma explícita por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito.

Na coesão lexical usam-se termos que retomam vocábulos ou expressões que já ocorreram no texto, por existir traços semânticos entre esses, podendo ser por reiteração (repetições de expressões lingüísticas com identidades de traços semânticos) ou por substituição (substituição por outro item que não tenha a mesma equivalência semântica). Para Halliday e Hassan (1976) a coesão lexical é obtida por meio de dois mecanismos: reiteração, que se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e a colocação, que consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo.

Koch (2002) acrescenta aos elementos citados a coesão seqüencial ou sequenciação. A mesma está relacionada as expressões lingüísticas por meio das quais estabelecem-se vários tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais), à medida que o faz o faz progredir.

O autor em 2003 menciona três tipos de seqüenciação:

- A parafrástica que ocorre com procedimentos de recorrência de termos, de estruturas sintáticas, de conteúdo semântico (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais ou supra-segmentais e de tempo e aspecto verbal;
- A seqüenciação frástica se faz compreender através de procedimentos de manutenção temática e de progressão temática (tema e rema).

- E a seqüenciação por conexão ou conexão interfrástica em que se podem distinguir os conectores do tipo lógico e do tipo discursivo.

Fávero (1995) acrescenta a coesão recorrencial que acontece quando, mesmo havendo a retomada de estruturas, itens ou sentenças, o fluxo de informação não é interrompido. Sendo assim, tal coesivo tem por função, levar o discurso adiante. Para o autor acima, constituem casos de coesão recorrencial:

- Recorrência de termos - as funções de ênfase, intensificação e um meio para deixar fluir o texto;
- Paralelismo - reutilização das estruturas, entretanto, com conteúdos diferentes;
- Paráfrase - articula as informações antigas às novas contribuindo assim para um texto coeso;
- Recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais - ritmo e recursos de motivação sonora.

Marcushi (1983) descreve o conceito de definitização como um recurso que procura analisar e estabelecer qual será a ordem em que serão colocados os artigos (definidos e indefinidos) dentro do texto para não gerar ambigüidade semântica.

Antunes (1996) acredita que a coesão, quando tomada de forma isolada, não chega a ser inteiramente significativa. E acrescenta que um texto não se reduz à sua dimensão superficial, não deixa de ter pertinência a forma como as unidades lingüísticas, aí, se organizam. Dessa forma, a coesão comparece à superfície textual “no modo e na medida” em que outros princípios da global organização do texto, em harmonia com as estratégias que comandam a interação verbal, requisitam-na. Estando assim, complementa a autora, “subordinada, mais a estes princípios e estratégias do que a regras de teor puramente gramatical”.

A partir de uma análise da coesão em textos jornalísticos publicados na mídia impressa, a autora acrescenta à literatura uma nova e importante perspectiva acerca da coesão textual quando introduz o conceito de cadeia coesiva. Cadeia coesiva é

definida como um encadeamento de nexos semanticamente semelhantes que se distribuem pela superfície do texto, como se este se constituísse em um terreno pontilhado por tipos de nós, formando uma rede de significados (Antunes, 1996). A formação de cadeias coesivas ocorre quando um determinado item lexical que aparece pela primeira vez (matriz) é repetido ou substituído ao longo do texto por outros léxicos (seus referentes).

Antunes (1996, p.77-78) define cadeia coesiva como sendo “uma conexão de nexos com semelhanças semânticas, que se distribuem pela superfície do texto, como se este compusesse um terreno pontilhado por diferentes tipos de nós”.

Para exemplificar a cadeia coesiva, observaremos o exemplo abaixo onde existe uma matriz (palavra antes da seta) caracterizada por um item lexical que aparece pela primeira vez no texto e esse item é substituído, ao longo do texto, por seus referentes (palavra depois da seta) que são outros itens lexicais com a mesma equivalência semântica.

Ex.: A menina sabia ser impossível atravessar a praça. Entretanto, a garota tentou. Ela queria chegar.

A menina (matriz) a garota – ela - (referentes).

As cadeias coesivas se dão por meio de remissão textual ou de referência textual servindo de ponto de ancoragem para a informação nova. Dito de um modo mais simples, elas se dão num avançar e num recuar constantes sobre e a partir do texto. A remissão permite um caminhar no texto com movimentos para trás, anáfora, e/ou um movimento para frente, catáfora. Esses movimentos não se limitam à superfície textual, ou seja, no caso da anáfora, pode-se fazer remissão a “conteúdos de consciência” em que há a reativação de referentes através de outro processo extremamente importante na construção do sentido dos enunciados que é a inferenciação.

Pesquisas sobre a aquisição e o desenvolvimento no uso de coesivos são caracterizadas por estudos transversais que comparam diferentes faixas etárias, e por estudos longitudinais que acompanham um mesmo grupo de crianças ao longo de um determinado período de tempo. Estas pesquisas mostram que a ordem de aparecimento dos coesivos é praticamente a mesma e que as díades da aquisição

são bastante semelhantes, embora, variações sejam encontradas ao se investigar a produção de coesivos em função de situações de produção, do domínio que a criança possui do esquema do texto e do gênero do texto produzido (SPINILLO et al (2002).

O efeito das variações experimentais sobre a produção de coesivos foi verificada por Yuill e Oakhill (1991). Em tais estudos as autoras analisaram produção de histórias em duas situações: uma em que as imagens eram apresentadas em seqüência; e outra em que as gravuras eram apresentadas de forma sucessiva, uma a uma. Como resultado, observou-se maior número de coesivos nas histórias produzidas a partir da apresentação em seqüência do que a partir da apresentação sucessiva.

Estudo realizado por Spinillo *et al* (2002) teve como objetivo analisar o uso de cadeias coesivas por crianças de 8 anos da 2ª série do ensino fundamental de escolas particulares da cidade do Recife. Em tal estudo, avaliaram-se 17 crianças que, em um primeiro momento produziram um texto livremente e, em um momento posterior foram questionadas sobre a compreensão dos coesivos assinalados os quais constituíam as cadeias coesivas presentes no texto.

Como resultado, as autoras concluíram que crianças de 8 anos tanto produzem como identificam e compreendem as cadeias coesivas de um determinado texto e sugerem que o estudo seja repetido utilizando sujeitos de outras faixas etárias. Na citada pesquisa, Spinillo et al identificaram várias cadeias coesivas, que serão exemplificadas e terão seus tipos descritos a seguir, para maior compreensão de tais mecanismos.

### **Tipos das cadeias coesivas**

Repetição integral. Ex:	<b>menino</b> menino – menino – menino
Repetição parcial. Ex:	<b>Meninos</b> menino – menino
Repetição mista. Ex:	<b>Pai André</b> Pai André – papai – André
Substituição por Referência. Ex:	<b>Um menino</b> ele – ele – ele
Substituição por Sinonímia. Ex:	<b>Médico</b> doutor – doutor
Substituição por Nome próprio. Ex:	<b>Uma menina</b> Maria – Maria

Substituição por Hiperonímia. Ex: **Peixe dourado** esse animal

Substituição mista. Ex: **Uma menina** Ela – Maria – ela – Maria [

Tipo Mista. Ex: **Todo mundo** Povo – pessoas – todo mundo

**Tipo 1** - Cadeia por Repetição: repetição da matriz por um mesmo elemento lexical, podendo ocorrer de três formas:

- Repetição integral: é quando o elemento repetido é idêntico à palavra matriz. Neste caso não há alteração morfológica.
- Repetição parcial: neste caso o referente não é exatamente igual à matriz. Há uma alteração morfológica, embora apresente uma equivalência semântica e mantenha a mesma base morfológica da palavra matriz.
- Repetição mista: a cadeia é formada por elementos que são uma repetição integral da palavra matriz, enquanto outros são repetições parciais.

**Tipo 2** - Cadeia por Substituição: os referentes apresentam variações lexicais que substituem a palavra matriz, podendo apresentar-se de quatro formas:

- Substituição por referência: a palavra matriz é substituída por um pronome pessoal ou ocorre a substituição de duas matrizes por um mesmo pronome pessoal.
- Substituição por sinonímia: a palavra matriz é substituída por um sinônimo, ou seja, o referente tem o mesmo significado da palavra matriz.
- Substituição por hiperonímia: substituição da matriz por uma palavra de classe superordenada.
- Substituição por nome próprio: a matriz é substituída por um nome próprio.
- Substituição mista: há uma combinação de diferentes tipos de substituição (ex: sinonímia e referência e nome próprio etc.)

**Tipo 3** - Cadeia Mista: neste tipo de cadeia, substituição e repetição estão presentes. Ou seja, a cadeia é composta por substituições e repetições da matriz.

Para Spinillo *et al* (2002) faz-se importante estudos que investiguem compreensão e produção de coesivos especialmente em faixas etárias diferentes daquela por elas estudada.

Neste sentido, está pesquisa analisou, baseada em estudos de Antunes (1996) e Spinillo *et al* (2002), a coesão textual em narrativas escritas por adolescentes com o transtorno do déficit de atenção / hiperatividade.

No capítulo seguinte, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados - descrição dos sujeitos, coleta dos dados, considerações éticas, coleta e análise do material – para maior compreensão dos resultados.

## 2 – METODOLOGIA

---

Esta pesquisa foi desenvolvida na Clínica Escola de Fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), no período de março a junho de 2006 e seu escopo é constituído por narrativas escritas por adolescentes portadores de TDAH.

No total, foram produzidos 18 textos. Todas as etapas serão descritas a seguir.

### 2.1. PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, buscando um envolvimento mais dinâmico entre sujeito e objeto de estudo. Sendo assim, a análise estará privilegiando a produção do texto narrativo escrito por adolescentes com o transtorno do déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH), buscando aspectos significativos (coesão) e estabelecendo análise das características e estratégias narrativas presentes em tais textos, verificando também as mudanças identificadas na produção de textos a partir de diferentes disparadores (texto livre, filme, teatro, música, texto em grupo, texto sobre a oficina).

Dentro da referida abordagem, optou-se pela proposta de estudo de casos, buscando o que há de singular no processo dos sujeitos investigados.

### 2.2. A ESCOLHA DOS SUJEITOS

A escolha dos sujeitos levou em conta as características do processo de cada um. Seria pré-requisito para participar do grupo, ter o diagnóstico de TDAH há mais de cinco anos e estar na faixa de 11 aos 16 anos. Apresentar ou não a co-morbidade de dificuldades com a linguagem oral ou escrita não foi preocupação do estudo, de forma que os adolescentes não foram advindos de clínicas fonoaudiológicas, mas



com indicação de uma psicóloga que faz o diagnóstico do TDAH em crianças e adolescentes.

Foi realizado contato com quatro adolescentes que confirmaram a presença, entretanto, um desses, por dificuldades com o horário, não pode participar das atividades.

Os adolescentes são freqüentadores de diferentes escolas particulares de Recife e Olinda, sendo dois do ensino fundamental e um do ensino médio. Além dos três adolescentes a equipe era também formada por uma estagiária do 5º período de fonoaudiologia que auxiliava nas filmagens e fotografias e da terapeuta (fonoaudióloga) responsável pelas atividades do grupo.

Será descrito abaixo um breve relato do perfil de cada um desses adolescentes:

**Sujeito – I** (no transcorrer do trabalho este sujeito será identificado pela letra T.)

T. 11 anos, sexo feminino - Estuda em uma escola regular e tradicional na cidade de Recife. Cursa a sétima série do ensino fundamental em uma turma de aproximadamente 30 alunos. Tem uma irmã três anos mais velha e mora com os pais, um dentista aposentado e uma enfermeira que atualmente não exerce a profissão cuidando apenas do lar.

- **Relatos da mãe** – T. foi diagnosticada ainda muito jovem, aos três anos de idade e, desde então, toma Ritalina três vezes ao dia. Foi uma criança muito trabalhosa por sua impulsividade e hiperatividade. Dependia muito dos cuidados da mãe e ainda hoje não se alimenta bem. Demora muito nas refeições e precisa ser assistida pela mãe nesse momento para não se dispersar e “deixar a comida de lado”. Sente muita dificuldade na escola já tendo reprovado 1 ano, participa de banca de estudo diariamente para conseguir acompanhar o nível exigido pela escola.
- **Observações da terapeuta** - T. apresenta alto grau de inquietude e impulsividade, o que dificulta sua convivência com os outros

componentes do grupo. Nas oficinas, sempre se mostra participativa, mas, na hora de escrever, tende a dispersar-se. Reclama muito e parece sempre distraída. Gosta de conversar, mas não demonstra paciência em ouvir seus amigos, não dando espaço para tomada de turno de seus pares (momento em que o discurso é tomado pelo outro), aglutinando turnos e temas continuamente, sempre saltando de assunto em outro ou iniciando outro assunto sem terminar o anterior. Muitas vezes apresenta comportamento agressivo como bater nos amigos e dar “puxões” para que prestem atenção quando quer falar ou mostrar algo. Aparenta baixa auto-estima e tem uma significativa dificuldade com a linguagem escrita, apresentando trocas de fonemas sonoros por surdos, supressão de letras e confusão com letras de grafia semelhante (ex: M, N).

**Sujeito II** (durante todo o trabalho este sujeito será identificado pela letra B.)

B. 14 anos, sexo masculino – Estuda em sala comum em uma escola regular com inserção de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Cursa a 7ª série e sua sala tem uma média de 10 alunos. B. foi diagnosticado há mais de cinco anos como tendo transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e traços disléxicos e faz uso de Ritalina há mais de cinco anos com dose diária de um a dois comprimidos. Mora com os pais, uma psicóloga que trabalha na rede estadual realizando psicodiagnósticos e um diplomata da área de telecomunicações, e com um irmão dois anos mais jovem que também é diagnosticado como sendo portador do TDAH.

- **Relatos da mãe** - Desde pequeno B. era uma criança muito esperta. Apresentava grande vivacidade e inquietação. Foi para escola aos sete meses e todos o achavam uma criança muito aguçada. Adaptou-se rápido à escola e sempre se destacou pela sua desenvoltura. Seus textos sempre eram expostos na escola para apreciação. Algumas vezes seus pais recebiam queixas de professores por sua inquietude e

por conversar muito durante a aula. Porém, tal comportamento nunca interferiu em seu desempenho acadêmico, nunca perdeu um ano. A queixa que a mãe de B. tinha era da hiperatividade, B. não deixava o irmão caçula estudar. B. nunca teve dificuldades na escola, percebe quando não consegue se concentrar e busca estratégias (ex: se afastar de pessoas e/ou sons) para vencer sua dificuldade.

- **Observações de terapeuta** - B. escreve sempre textos engraçados e criativos. Na maior parte do tempo está pronto para fazer o que lhe é solicitado, apesar de algumas vezes dizer “não estar com vontade”. Sempre se propõe a fazer suas tarefas e freqüentemente lembrava aos colegas o compromisso assumido de cooperar com a oficina. Quando se percebe disperso pede para sair da mesa que o grupo está e senta-se em uma carteira à parte. Mostra-se intolerante quando os colegas não cumprem as solicitações da terapeuta, apesar de algumas vezes também descumpri-las, mas, nestes caos, sempre argumenta tentando mostrar suas razões para tal comportamento. Muito responsável pontual e participativo, nunca faltou uma reunião e quando é preciso cancelar um dos encontros, quer saber o motivo, lamenta e tenta sempre encontrar uma solução para que as atividades não sejam suspensas.

**Sujeito III** (este sujeito será identificado, durante todo o trabalho, pela letra E.)

E. 16 anos, sexo masculino - Estuda em uma escola regular na cidade de Olinda. Cursa o primeiro ano do ensino médio em uma turma de aproximadamente 30 alunos. Tem um irmão dois anos mais velho, mas, apenas ele mora com os pais, um funcionário público e uma dona de casa.

- **Relatos da mãe** - E. foi diagnosticado como tendo TDAH aos três anos de idade (há 13 anos). O neurologista que fez o diagnóstico receitou Ritalina. Droga que E. só tomou por aproximadamente quatro meses, pois, seus pais observaram que a medicação o deixava “dopado” e

decidiram não mais a administrar. Colocaram-no para praticar esportes (futebol) para ver se E. melhorava da hiperatividade, sintoma que mais incomodava a família. Iniciou na escola aos três anos e sempre se demonstrou inquieto e brigão. Sempre estudou em escolas particulares e seus pais constantemente recebiam reclamações sobre seu comportamento o que o fez ser “convidado” a mudar de escola várias vezes, perdendo dois anos. Com o passar da idade, as reclamações foram diminuindo e o desempenho escolar melhorando, até porque boas notas era uma exigência dos pais para que ele permanecesse jogando futebol. E. ainda é brigão e seus pais recebem sempre reclamações sobre seu temperamento “afobado”. Atualmente frequenta escola regular onde não se utiliza livros, os alunos são estimulados a pesquisar na internet e pegar livros diversos para construir o conhecimento. E. tem bom desempenho acadêmico e sempre fica na média na escola.

- **Observações da terapeuta** - Nas reuniões E. sempre se mostrou participativo. Consegue se concentrar nas atividades e sempre dá sugestões para a oficina. Tem sempre bons argumentos para suas sugestões e sempre as embasa. Gosta de conversar, mas, procura não interromper as atividades, conversando apenas nas horas mais convenientes. Demonstra-se sempre paciente com os “desentendimentos” de T. e B. e procura “acalmá-los” quando estão agitados. Falta à oficina com certa frequência, mas, sempre que comparece, é muito participativo e concentrado. Antes de escrever seus textos sempre faz um desenho, mas, consegue dividir bem o tempo e fazer as duas atividades dentro do tempo programado para a produção do texto.

### 2.3. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Católica de Pernambuco sob o número 119/2005. O pesquisador comprometeu-se, ainda, a cumprir a Resolução CNS 196/96 e manter sigilo a respeito da identidade dos participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e pelos participantes e/ou responsáveis.

### 2.4. FORMA DE COLETA

A coleta de dados foi realizada através de registros dos procedimentos estabelecidos na oficina no período de março a junho de 2006, sendo dois encontros semanais, totalizando 22 encontros. Os dois primeiros encontros foram de 30 minutos e os 20 seguintes de 1 hora por solicitação dos adolescentes, totalizando 21 horas de permanência na oficina. Todas as oficinas foram fotografadas, descritas no caderno de registro e gravadas em fitas VHS e posteriormente transcritas, para que fosse possível observar também o comportamento e discursos dos jovens e em que contexto tais textos foram produzidos.

Os procedimentos variavam entre:

- **Entrevista inicial com os adolescentes** – antes de iniciar as atividades houve uma entrevista individual (por telefone) para formalizar o convite. Apesar da autorização prévia dos pais eram os adolescentes que comunicavam o interesse ou não de participar das atividades do grupo.
- **Entrevista terapeuta e familiares da criança** - previamente agendada, houve uma entrevista inicial com o responsável por cada adolescente para investigação da história de vida.

- **Atividades em grupo** – as atividades eram previamente agendadas e as ações do grupo eram discutidas e definidas entre seus membros. A duração de cada encontro era de uma hora.

## 2.5. MÉTODOS DE OBSERVAÇÃO

A oficina funcionou de março a junho de 2006, período onde foram utilizadas diferentes atividades (disparadores temáticos) baseadas em técnicas lúdicas, vivências e dinâmicas de grupo. Após cada disparador, que mudava a partir de um acordo do grupo (entre dois ou três encontros) eram produzidos textos narrativos relativos àquela temática.

## 2.6. FORMA DE REGISTRO

- **Gravações** - Todas as terapias foram gravadas em fitas VHS e, posteriormente, os fragmentos dialógicos foram transcritos na forma de “corpus” (respeitando a estrutura da fala na transcrição, sem buscar aproximação lexical).
- **Fotografias** - As sessões foram também fotografadas. As fotos foram posteriormente selecionadas para ilustração do trabalho.
- **Textos escritos** - Havia também os registros escritos. Textos narrativos produzidos pelos adolescentes em cadernos individuais, previamente identificados e usados por cada componente. Eram oferecidos aos jovens lápis ou caneta, borracha ou corretivo.
- **Caderno de anotações** - Após cada sessão também era realizado pela terapeuta um relatório referente à sessão.

## 2.7. RESPONSÁVEIS PELA COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por uma fonoaudióloga (responsável pela atividade do grupo) e os casos foram acompanhados longitudinalmente em processos terapêuticos de quatro meses.

## 2.8. DO ESPAÇO FÍSICO

Os atendimentos com a família ocorreram no setor de fonoterapia da clínica de fonoaudiologia da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, situado no sexto andar do prédio de clínicas da Universidade. Este setor dispõe de salas para atendimento simultâneo, tendo em média 3,5 metros quadrados cada. As salas possuem apenas uma entrada cada e em outra parede um espelho espião, onde têm acesso supervisores e alunos, quando presentes. Além do espelho espião, as salas de terapia possuem o seguinte mobiliário: uma mesa de atendimento com quatro cadeiras, uma mesinha infantil com duas cadeiras e uma lousa. O sistema de ventilação é feito por ar condicionado e a iluminação é artificial através de lâmpadas fluorescentes. Todas as salas receberam tratamento acústico.

## 2.9. DOS DISPARADORES TEMÁTICOS

Utilizou-se a nomenclatura “Disparadores temáticos” para designar os temas para motivação de produções escritas. O referido termo é utilizado em documentos e teses pelo LABONE (UNICAMP) e FEUSP – (USP).

Tais disparadores temáticos eram previamente programados e podiam mudar de acordo com sugestões do grupo.

- **Disparadores apresentados**

O Conto – “Um dia em sala de aula” de Fernando Sabino (em anexo). Tal conto foi selecionado por apresentar em enredo engraçado com sua estrutura definida onde

há começo, meio e fim. Há uma trama central e os personagens agem em torno dessa trama.

#### O Filme - Documentário apresentado pelo fantástico sobre a Nigéria

O documentaria “Nigéria” apresentado por Gloria Maria no programa “Fantástico o Show da Vida” na TV globo e gravado em fita VHS constava de três narrativas, totalizando 42 minutos de filme, referentes aquele país.

1. Na primeira, via-se o país de uma forma geral com suas tribos e diferenças com relação a vestimentas, religiões, rituais, danças e costumes.
2. Na segunda, via-se uma competição de pesca em uma determinada região, onde só participavam homens que se acotovelavam em um espaço minúsculo de um rio e onde ganhava a competição quem pegasse o peixe maior.
3. Na terceira, via-se a historia de uma nigeriana que foi condenada à morte por apedrejamento por ter uma filha fora do casamento. Já que ela estava viúva.

A escolha pelo documentário ocorreu por parecer que a história de uma cultura diferente e com imagens coloridas e alegres fossem estimulantes para produção de narrativas. Cada história, de forma isolada, constituía uma narrativa diferente. A repórter contava as histórias à medida que ia apresentando as imagens que ilustravam os fatos.

A princípio a intenção era mostrar apenas a segunda narrativa, mas a pedido do grupo, as três foram apresentadas.

A música – “Eduardo e Mônica” de Renato Russo (em anexo) - escolhida por se tratar de um texto com estrutura narrativa definida onde há um enredo, personagens interagindo, começo, meio e fim.

No texto teatral, os componentes da oficina preferiram escrever seus próprios textos teatrais que se encontram em anexo no final do trabalho.



O texto livre foi produzido na sala (onde aconteciam os encontros) e os temas foram escolhidos por cada componente.

Texto sobre a oficina de escrita - esse tema foi sugerido pelos componentes para substituir uma atividade que não possível realizar.

Texto em grupo - o tema foi definido no momento da produção pelo primeiro participante que começou a escrever o texto. As personagens e acontecimentos iam sendo tecidos à medida que o texto ia sendo construído. Não houve conversas paralelas sobre o texto. Cada componente ia escrevendo “seu parágrafo” sem interferência do outro.

## 2.10. FORMA DE ANÁLISE DO MATERIAL

A pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa onde foram analisados dois tipos de material:

Primeiro, as filmagens que serviram de suporte para descrição das oficinas e transcrição dos diálogos para algumas considerações a cerca do comportamento dos adolescentes que influenciassem sua inclusão e identificassem suas possibilidades e dificuldades.

Em paralelo, foram analisados, também, os textos escritos produzidos buscando as particularidades e características relativas às estruturas narrativas e a construção das cadeias coesivas. Para esta análise, utilizaram-se, como referencial, construtos teóricos relativos à lingüística textual com ênfase nos trabalhos de Halliday e Hasan (1976); Marcushi (1983) Fávero (1995) e Koch (1999/2003), que são trabalhos clássicos na pesquisa da coesão, dando um enfoque a uma nova modalidade no estudo de coesão textual que acrescenta à literatura uma nova e importante perspectiva de coesão abordada por Antunes (1996) e Spinillo *et al* (2002): a cadeia coesiva.

Com relação às narrativas, utilizaram-se os trabalhos de Labov (1972); Hudson e Shapiro (1991) e Gancho (2006) observando os tipos e estruturas de narrativas.

Todo o material empírico, devidamente tratado, foi contextualizado criticamente e as interpretações foram enriquecidas pelo debate com a literatura científica vigente relativa aos diferentes pontos da pesquisa. E é sobre esses resultados e discussão que tratará o capítulo seguinte.

### 3 – ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Neste capítulo, serão descritas as atividades da oficina baseadas, principalmente, na análise das filmagens. Em alguns momentos, foram utilizados, também, recortes dialógicos transcritos a partir das filmagens. Em paralelo a tais descrições, foram apresentados os textos escritos, transcritos e digitados e, em suas transcrições convencionou-se não considerar os erros ortográficos, visto que não é esse o objeto do presente estudo.

Os textos foram apresentados com linhas numeradas para facilitar a identificação e descrição de seu conteúdo. Em cada texto, foram analisadas as cadeias coesivas presentes e descritas às características das narrativas.

Para apresentação dos textos, foi utilizado um código composto por letras onde T. significa texto, B., E., T. e S. relaciona-se à primeira letra inicial do nome dos produtores dos textos e 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 relacionam-se, respectivamente, ao número atribuído a cada texto. No caso do texto em grupo (6º texto), no lugar da inicial relacionada ao produtor será utilizado G. de grupo.

Os textos originais encontram-se em anexo no final do trabalho.

Na tabela abaixo, estão dispostos os disparadores temáticos em ordem de apresentação nas oficinas.

**TABELA - 1**

**Distribuição dos Disparadores Temáticos no transcorrer das oficinas**

<b>Ordem de apresentação</b>	<b>Atividades</b>
<b>1</b>	<b>Conto</b> – “Um dia em sala de aula” Autor: Fernando Sabino
<b>2</b>	<b>Música</b> – “Eduardo e Mônica” Autor: Renato Russo
<b>3</b>	<b>Tema livre</b> – a critério do adolescente
<b>4</b>	<b>Filme</b> – “Nigéria” Documentário apresentado em fita VHS
<b>5</b>	<b>Texto teatral</b> – produção escrita

<b>6</b>	<b>Texto em grupo</b> – Produção de um único texto pelo grupo
<b>7</b>	<b>Texto sobre</b> “A oficina”

Nas primeiras sessões (1º e 2º encontros), realizaram-se atividades de colagens e personalização do material de todos os adolescentes (cadernos) e aproveitou-se para realizar as apresentações.

Na sessão seguinte (3º encontro), tiveram início as atividades. Apenas dois adolescentes compareceram à oficina (T. e B.). O primeiro disparador utilizado foi o conto. O texto foi lido em voz alta e o grupo demonstrou grande interesse e atenção à narrativa. Após a atividade, os adolescentes foram convidados a escrever um texto contando a história que acabaram de ouvir. Todos escreveram seus textos, entretanto, houve certa resistência à atividade. Do conjunto das falas relacionadas a tal resistência, algumas são exemplares:

*B- Eu não gosto de escrever porque eu sempre estou cansado.*

*T- ah, já escrevi demais hoje (referindo-se à escola) / eu não gosto de escrever / minha letra é horrível, é ridícula / mas eu não sei por que eu odeio escrever / por que agente vai ter que escrever?*

Conforme Lima e Albuquerque (2003) é comum a criança com TDAH relatar que não gosta de escrever e mostrar-se resistente às tarefas de escrita, ficando ansiosa por seu término. De fato, nas primeiras sessões da oficina as reclamações sempre se faziam presentes, especialmente T. que já trazia consigo uma história de dificuldades acadêmicas e baixa auto-estima.

Com relação às reclamações não se convencionou valorizar as queixas já que se sabe que, esse comportamento também está presente em alguns adolescentes sem TDAH. De modo que se procurou vencer a resistência a falta de estímulo discutindo os “porquês” de não gostar de escrever e mostrar a importância da escrita nas sociedades letradas.

Os textos a seguir (T.B.1 e T.T.1) foram escritos a partir do conto (em anexo). Dessa forma, convém uma análise com relação aos mesmos:

**T.B.1**

## Uma barata de vez em quando

1 Na aula de religião, os alunos achavam-a muito monótona. Aula  
2 dada por dona Risoleta, uma mulher muito magra que se veste com  
3 roupas escuras.

4 Um dia, apareceu uma barata, Dona Risoleta acabou mostrando  
5 seu medo a estas, dando um pulo sobre uma cadeira.

6 Ao fazer essa descoberta, os alunos começaram a levar baratas  
7 duas vezes por semana a e soltá-las durante a aula.

8 Um dia a D. Risoleta foi a direção da escola reclamar a  
9 quantidade de barata, foi dita como louca.

10 Até que um dia, Dona Risoleta, descobriu uma caixa de fósforos  
11 dentro da carteira de um aluno, mas fazendo o que? Ao abrir lá estava  
12 fonte das baratas.

13 O aluno foi suspenso e quase perdeu o ano por causa dessa  
14 história.

**Análise:**

O texto (T.B.1) configura-se como uma narrativa, observa-se o narrador em terceira pessoa, ou seja, o narrador que não participa dos acontecimentos. É uma narrativa com estrutura bem definida onde se observa uma introdução ou apresentação: que coincide com o começo da história (linhas: 1, 2 e 3), o desenvolvimento da narrativa, que é observado nas linha 4 a 12 e, o clímax, ponto máximo da narrativa aparece nas linha 10,11 e 12. O desfecho acontece nas linhas 13 e 14.

Com relação às cadeias coesivas elas apresentam-se em número de quatro, conforme descrição na página seguinte:

1ª - **alunos** → alunos

2ª - **Dona Risoleta** → uma mulher – Dona Risoleta – D. Risoleta – Dona Risoleta.

3ª - **Barata** → baratas - barata – baratas – as

4ª - **aluno** – aluno

Tais cadeias – compostas por uma palavra matriz (palavra antes da seta) e seus referentes (palavras após a seta) - se distribuem ao longo do texto como elementos léxicais (referentes) fornecendo novas informações e adicionando novos significados à palavra matriz, formando uma rede, um encadeamento de nexos semanticamente semelhantes, como afirmado por Antunes (1996).

Na primeira cadeia coesiva, tem-se a matriz (alunos) na linha 1 que é substituída na linha 6 por uma repetição integral (alunos). Na segunda cadeia coesiva, observa-se na linha 2 a palavra matriz (Dona Risoleta) que apresenta quatro referentes no transcorrer do texto: na linha 4 e 10 vemos repetições totais e na linha 8 foi utilizada uma repetição parcial (D. Risoleta) que embora apresente a mesma equivalência semântica da matriz sua grafia apresenta diferença morfológica. Na linha 11, observamos a matriz (aluno) que é substituída de forma integral pelo referente (aluno) na linha 13.

Assim, observa-se um texto narrativo dentro dos padrões de estrutura propostos por Gancho (2006) onde as cadeias se espalham na superfície do texto com suas equivalências semânticas e formando um contínuo quer relativo à sua macroestrutura (seqüências dos fatos ocorridos) quer articulando-se em sua microestrutura (cadeias coesivas).

### T.T.1

- 1 Era uma vez um menino chamado dico ele descobriu que a profesora de
- 2 religião tinha medo de barata, toda aula de religião levava uma barata
- 3 para sala de aula. Então a profesora de religião resolveu fala para a

- 4 diretora que o prédio era muito velho e precisava de uma detetisção que  
 5 não tinha naquela epoca.  
 6 Num serto dia a profesora uma caixa de fostoro encima da banca  
 7 e ficou curiosa para saber o que tinha dentro já que neun aluno fumava  
 8 e nem usava coisa com fogo então resolveu abri e quando abrio avia  
 9 uma barata e vou, encima dela então contou para diretora e o menino foi  
 10 suspenso com uma cemana.

### **Análise:**

Observa-se, na linha, 1, o início de história bem tradicional “era uma vez” onde o narrador apresenta o protagonista (linha:1). Nas linhas 2 a 5, observa-se o desenvolvimento do conflito, chegando ao clímax nas linhas 6,7,8 e 9. O desfecho acontece nas linhas 9 e 10.

Observam-se quatro cadeias coesivas, conforme dispostas abaixo:

**Menino** → Dico – ele – menino.

**Professora** → profesora – profesora

**Barata**→ barata – barata

**Diretora** → Diretora

Identificam-se no texto (T.T.1) quatro cadeias coesivas. Todas referentes às personagens da história. Na primeira, linha 1, tem-se a matriz (menino) que é substituída, ainda na linha 1, por um nome próprio (Dico). Em seguida – também na linha 1 – é utilizada uma referência pessoal (ele) e logo a seguir – linha 9 – uma substituição integral (menino).

A segunda cadeia é composta por uma matriz (profesora), na linha 1, e dois referentes que são repetições integrais da matriz – linhas 3 e 6.

Na terceira cadeia coesiva, a matriz (barata) - linha 2 - é substituída nas linhas: 2 e 9, por repetições integrais (barata).

A quarta cadeia tem como matriz (diretora) na linha 4, e é precedida de uma repetição integral na linha 9.

Na tabela abaixo vemos ocorrências nos 2 textos apresentados (T.B.1 e T.T.1).

**Tabela – 2**

**Cadeias coesivas presentes nos textos (T.B.1 e T.T.1) escritos a partir do conto**

<b>Tipos de cadeias coesivas</b>	<b>Referentes</b>	<b>Quantidade de cadeias</b>
<b>Tipo 1: Repetição</b>	Integral	05
	Parcial	01
	Mista	
<b>Tipo 2: Substituição</b>	Referência	
	Sinonímia	
	Hiperonímia	
	Nome próprio	
	Mista	
<b>Tipo 3: Mista</b>		02

Perceberam-se, a partir da atividade proposta, textos bem estruturados com um tipo bem definido, ou seja, narrativas dentro dos padrões propostos por Gancho (2006).

Conforme Gancho (2006) o conto é uma narrativa mais curta que tem como característica principal condensar conflitos, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. Cunha (1997) acredita ser esta a forma de narrativas que mais as crianças se identificam e que têm contato desde a mais tenra idade. Sendo assim, o conto parece uma boa opção para motivação da produção textual. Dessa forma, observaram-se textos sem alterações com relação à seqüência, cadeias coesivas e estrutura narrativa.



Na sessão seguinte (4º encontro), a primeira atividade foi discutir os textos escritos na sessão anterior. Nenhum dos adolescentes quis ler seu texto, mas, percebia-se a ansiedade em saber qual a impressão que os mesmos causaram. Sabia-se que aquele era um momento muito importante para a evolução da oficina e para o encorajamento da produção de novos textos. Não foram sugeridas quaisquer mudanças ou correções ortográficas ou de qualquer outra ordem. Cada autor ia sendo mencionado e breves comentários tecidos a respeito de seus textos. Tais comentários procuravam valorizar e enfatizar os pontos positivos que o texto trazia (assunto, conflitos, personagens, entre outros). Conforme Barkley (2002) a criança e adolescente com TDAH precisam de um retorno de como está se saindo em suas atividades. É preciso também que sempre recebam palavras de estímulo e incentivo. Abriu-se espaço para que os jovens participassem da discussão, mas o grupo se mostrava contido e na expectativa do que vinha a seguir.

Na 7ª sessão, o disparador trabalhado foi a música. Houve queixas dos adolescentes B. e T. de não conseguir entender o que a música falava. Decidiu-se então, após uma segunda tentativa sem sucesso, entregar-lhes um texto com a letra escrita da música para auxiliá-los na compreensão. E a leitura do texto foi acompanhada pela música tocada. Eles queixaram-se da dificuldade em acompanhar a música tocada com o texto em mãos. Entretanto, apesar das dificuldades por eles colocadas, as narrativas foram escritas e entregues, e apesar de curtas apresentavam-se sem alterações relativas a seqüências e ou coesão. Entretanto, os textos eram curtos e em forma de relato. Conforme mostra T.B.2, T.T.2 e T.E.2 a seguir:

### **T.B.2.**

#### Eduardo e Mônica

- 1 Eduardo era um rapaz de 16 anos que gostava de ver novela e futebol.
- 2 Mônica era uma jovem que cursava medicina.
- 3 Os dois eram apaixonados e iam muito à lanchonete.

- 4 Então, um dia, Eduardo passou pra faculdade e Mônica virou médica.
- 5 Nessas férias (não sei por que), não puderam viajar.

### **Análise:**

De forma breve, o adolescente conseguiu contar a história. Na linha 1 e 2, o autor apresenta os protagonistas da história. Na linha 3, a relação dos dois é definida e demonstra-se uma ação (de ir a lanchonete) esse se configura como o meio da narrativa. Na linha 4, observa-se o desfecho. E na linha 5, uma observação sobre as férias do casal. Observa-se também, na linha 5, a participação do autor “(não sei porque)” no texto, ou seja, ele sai de sua condição de narrador/escritor para justificar um fato que não pode esclarecer. Parece muito claro neste momento a participação que o autor tem no texto. Ou seja, uma observação que aparenta incoerência vai depender do contexto e do conhecimento que o leitor possui daquele texto. No caso da oficina, sabia-se que o objetivo de B. era narrar a história que acabara de ouvir e sabia-se, também, da dificuldade que ele havia sentido com relação ao texto.

Com relação às cadeias coesivas, observam-se duas conforme descrição abaixo:

<b>Eduardo</b> → um rapaz – Eduardo	}	os dois
<b>Mônica</b> → uma jovem – Mônica		

A primeira, que tem como matriz Eduardo, linha 1, é substituída na mesma linha por uma hiperonímia ou palavra de classe superordenada (um rapaz) e a seguir, linha 4, por uma repetição integral (Eduardo). O mesmo acontece com a matriz Mônica que é substituída por uma hiperonímia (uma jovem) na linha 2 e a seguir, linha 4, por uma repetição integral (Mônica). Observa-se também que a matriz Eduardo e Mônica, pode ser substituída por uma palavra de caráter mais geral, como no caso, sendo substituída por “os dois” na linha 3. Veremos a seguir o texto escrito por T.

### **T.T.2**

## Eduard e munica

- 1 e Monica eram um casal que se conhecia e toda vez que eles marcava
- 2 para se encontrar Eduardo ia para um lugar e Monica queria ir para
- 3 outro depois se casar e tiveram um filho e quando Eduardo passo na
- 4 faculdade então se casar e tiveram gemios e no verão não puderam
- 5 viajar porque Lucas ficou em recuperação

### **Análise:**

Da mesma forma que B., T. demonstrou dificuldades com o texto. Observa-se, no texto, que o autor não colocou o outro protagonista da história (linha 1) de forma que o texto iniciou-se de maneira inadequada, entretanto esse outro protagonista pode ser retomado do título sabendo-se quem é. Na linha 1, o autor apresenta os protagonistas, e nas linhas 2, 3 e 4 desenvolve-se a narrativa, nas linhas 4 e 5 dá-se o desfecho onde o autor traz para a narrativa um personagem de sua vida (Lucas - seu sobrinho).

Observa-se, assim, que o autor constrói as narrativas, também, baseadas em seus prévios conhecimentos e vivências. Segundo Cunha (1997), na narrativa a criança reconstrói sua história trazendo fatos fictícios em conjunto com os acontecimentos de sua vida. No caso do texto em questão, o autor usou o conto, seus protagonistas, lugares mencionados na narrativa, mas trouxe também informações de sua vida.

Sobre as cadeias coesivas, T.T.2 apresenta duas:

**Eduardo** → Eduardo

**Mônica** → Mônica

Observa-se na linha 1, a palavra matriz (Mônica) que é , na linha 2, substituída por uma repetição integral.

Na cadeia seguinte, linha 2, a matriz (Eduardo) também é substituída na linha 3 por uma repetição integral.

**T.E.2****“Comentário”**

1 A música relata sobre um casal amoroso (Eduardo e Mônica),  
2 pois Eduardo era um rapaz trapaceiro que não queria saber do futuro,  
3 porém chegou a certo tempo da vida que ele notou que a vida de  
4 vagabundo não lhe daria condições para o futuro.

5 Mônica era uma menina muito dedicada a sua vida profissional,  
6 era estudiosa, era uma menina de uma classe superior a de Eduardo,  
7 porém que o amor vem de consequência da vida. Eduardo passou no  
8 vestibular, Mônica se formou construíram uma casa para os filho que  
9 eram gêmeos se mudaram teve uma vida amorosa concretizados.

**Análise:**

Observando-se, no texto acima, uma narrativa onde há manutenção da temática, o mesmo tópico é mantido ao longo da narração. Em torno deste tópico, os eventos se organizavam e os personagens interagem. Um ponto que nos chamou atenção foi a falta de pontuação o que, muitas vezes, alterou o sentido de alguns enunciados.

Na linha 1, a autor apresentou os personagens principais (protagonistas) da narrativa). Na linha 9, acontece o desfecho da narrativa, e, apesar de ser possível entender o enunciado, observa-se falta de coesão entre as palavras da última frase (linha 9).

Com relação às cadeias coesivas, observam-se, no texto (T.E.2), duas conforme descrição abaixo:

**Eduardo** → Eduardo – um rapaz – ele – Eduardo – Eduardo.

**Mônica** → Mônica – uma menina – uma menina – Mônica.

Na primeira, linha 1, tem-se a matriz Eduardo que é substituída no transcórper do texto por três repetições integrais (Eduardo) na linha 2 e 6 e uma hiperonímia (um rapaz) na linha 2, e por uma referência pessoal (ele) na linha 3.

A segunda cadeia inicia-se com a matriz Mônica (linha 1) que é substituída no texto por duas repetições integrais (linhas 5 e 8). Observa-se também substituição nas linhas 5 e 6 pelo referente uma menina (hiperonímia).

No quadro abaixo, observa-se a distribuição das cadeias coesivas presentes nos textos T.T.2, T.B.2 e T.E.2.

**Tabela - 3**

**Cadeias coesivas presentes nos textos (T.B.2, T.E.2 e T.T.2) escritos a partir da música**

<b>Tipos</b>	<b>Subtipo</b>	<b>Quantidade de cadeias</b>
<b>Tipo 1: Repetição</b>	Integral	02
	Parcial	
	Mista	
<b>Tipo 2: Substituição</b>	Referência	
	Sinonímia	
	Hiperonímia	
	Nome próprio	
	Mista	
<b>Tipo 3: Mista</b>		04

No texto livre observou-se grande concentração e prazer em escrever. Todos queriam contar algum acontecimento de suas vidas. Quando o primeiro adolescente

(B.) terminou já gritou: – “*Eu vou ler o meu texto!*”, seguido pelos colegas que também queriam ler os seus.

Percebeu-se o prazer que cada componente começou a demonstrar ao ler e discutir seus textos e, até defender seus pontos de vista quando outro colega fazia um comentário sobre seus escritos. Havia trocas de opiniões, de idéias e sentimentos. Tornou-se claro que, ao partilhar seus textos, criavam-se cumplicidades simples, mas potencializadoras para o arranque das novas atividades de escrita.

Nessa atividade, havia uma premiação para o texto “campeão” que seria o texto com melhor enredo. Para Barkley (2002), os programas com recompensas (onde há um ganho para reforçar as ações positivas) são muito efetivos para o trabalho com crianças e adolescentes com TDAH. Ficou combinado que após a produção do texto os mesmos seriam lidos e o grupo encolheria o texto vencedor que seria premiado. Veremos, a seguir, os textos:

### **T.B.3.**

#### Suflair Salgado

- 1 Era uma vez um dia de sábado.
- 2 Nesse maravilhoso dia de sábado, Beto acordou de seu longo sono, ao
- 3 meio dia.
- 4 Ele acordou, e, foi almoçar.
- 5 Na bonita mesa, com o maravilhoso Beto no lindo dia de sábado, lá veio
- 6 o horribilíssimo suflair salgado.
- 7 A mãe de Beto, maldosamente disse:
- 8 - Beto, como uma colher desse suflair que lhe deixo duas horas na lan-
- 9 house.
- 10 Depois de passar por dezenas, dezenas, dezenas, e mais dezenas de
- 11 segundos, de forma simples ele disse:
- 12 - Sim!!
- 13 Lá estava algo que parecia, a Beto, sorvete com cenoura.

- 14 Depois de preparar-se psicologicamente, ele leva uma “garfada” a boca.  
 15 Tenta mastigar, mas não há mais força em suas mandíbulas, ate que,  
 16 ele não agüenta sentir o gosto ruim e engole uma parte, depois tenta  
 17 mastigar, consegue, mas o citado alimento não chega a passar da  
 18 garganta, sendo subitamente expelido, na pia.  
 19 Então, Beto, . . . . . acordou.

### **Análise:**

Observa-se uma narrativa em 3ª pessoa com um início clássico “era uma vez” que é observada na linha 1. Da linha 2 à linha 4, observa-se a introdução da narrativa, ou segundo Gancho (2006) a exposição que é onde são apresentados os fatos iniciais, ou começo da história, as personagens e às vezes o tempo e espaço. Da linha 7 à 13, desenvolve-se o conflito e se constitui a maior parte da narrativa na qual, segundo Gancho (2006), agem forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que intensificam o conflito. As linhas 14, 15, 16, 17 e 18 apresentam os momentos culminantes da história. Na linha 18 observa-se o clímax e na 19, o desfecho.

Com relação às cadeias coesivas observa-se no texto T.B.3, duas:

**Beto** → ele – Beto – Beto – Beto – ele – ele – Beto

**Suflair salgado** → suflair - alimento

A primeira é composta pela matriz (Beto) presente na linha 2, que é substituída por oito referentes. Nas linhas 4, 14 e 16, utilizou-se referência pessoal (ele), nas linhas 5, 8, 13 e 19 por repetição integral (Beto). Na segunda cadeia, a matriz (suflair salgado) presente na linha 6, é substituída na linha 8 por uma repetição total e na linha 17, por uma hiperonímia (alimento).

## T.E.3.

## Susto

1 Um moleque sapeca estava passando férias em uma fazenda de  
 2 familiares em Minas Gerais, ele não era muito de sair de casa uma  
 3 pessoa muito misterioso e não era de fazer amizades.

4 Seus pais vinham acompanhando seus passos depois que ele  
 5 conheceu um amigo chamado C. que era muito solto. Eles tinham  
 6 pensamentos bem diferentes e suas atitudes não estavam normais. Os  
 7 dois se tornaram grandes amigos, combinaram de ir ao shopping onde  
 8 se divertiram pra valer. Ao sair do shopping quando ele estava indo em  
 9 direção à praça de táxi foi abordado por policiais que levaram pra  
 10 delegacia suspeito de ser o assaltante de uma loja do shopping. Ele  
 11 estava nervoso e desesperado sem saber o que estava acontecendo, ao  
 12 chegar na delegacia ligou para seus pais que estavam em casa  
 13 avisando que estava preso. Seus pais foram ao seu encontro, foi  
 14 quando descobriram que o verdadeiro assaltante era seu amigo C.

**Análise:**

O texto acima representa uma narrativa em 3ª pessoa, tem-se um início nas linhas 1, 2 e 3 onde o narrador apresenta a personagem principal mencionando, também, o local onde o caso acontece. Nas linhas 4, 5, 6, 7 e 8, ocorre o desenvolvimento da narrativa e nas linha 10, 11, 12 e 13, o clímax da narrativa seguido do desfecho nas linhas 13 e 14. Não se observa problemas de coesão ou seqüências.

Com relação às cadeias coesivas o texto é composto por três:

<b>Um moleque</b> → ele – pessoa – ele – ele – ele	}	<b>eles</b>
<b>Carlos</b> → Carlos		
<b>Seus pais</b> → seus pais – seus pais		



A primeira matriz (um moleque) está presente na linha 1 e é substituída na linha 2 por uma referência pessoal e a seguir (linha 2) por uma hiperonímia (uma pessoa). Nas linhas 4, 8 e 10 a matriz foi substituída, novamente, por referências pessoais.

Na segunda cadeia coesiva, está presente a matriz (Carlos) na linha 5 que é substituída por uma repetição parcial na linha 14.

A terceira cadeia coesiva tem como matriz “seus pais” que é precedida nas linhas 12 e 13 por repetições integrais da matriz.

Na linha 5, o moleque e seu amigos são substituídos por uma referência pessoal (eles).

### **T.T.3.**

Eu quero que o mundo seja...

- 1 A escola: Era só palhasada e não existia professora
- 2 Os bebês: Ja nasia sabendo e inteligente
- 3 Dinheiro: quando nós fazemos 10 anos já trabalhavam e ganhava
- 4 bilhois.
- 5 Os adutos: para nós sermos aduto era a parti dos 100 anos e velhino os
- 6 101, e moremos com 1.000.000 e os pais dexava tudo que queriamos.

### **Análise:**

No texto acima (T.T.3.), observa-se um narrador em primeira pessoa, narrador que é também personagem central. É uma narrativa em forma de relato, onde o escritor escreve um texto fictício. Na leitura do texto, os colegas contestaram a “falta de coerência do texto”; para B. as idéias do texto pareciam absurdas. Entretanto diante do título do texto “Eu quero que o mundo seja...”, ficou definido que o texto tinha coerência sim, pois ele estava coerente com o que o título propôs.

No referido texto observa-se uma cadeia coesiva apenas:

**Adultos** → adulto

Na linha 5, a matriz (adultos) é precedida por uma repetição integral na mesma linha.

**Tabela - 4**  
**Distribuição das cadeias coesivas presentes nos textos (T.B.3, T.E.3 e T.T.3)**  
**escritos com tema livre**

<b>Tipos</b>	<b>Subtipo</b>	<b>Quantidade de cadeias</b>
<b>Tipo 1: Repetição</b>	Integral	02
	Parcial	01
	Mista	
<b>Tipo 2: Substituição</b>	Referência	
	Sinonímia	
	Hiperonímia	
	Nome próprio	
	Mista	01
<b>Tipo 3: Mista</b>		02

Nesses textos (texto livre), observou-se uma motivação especial. Todos estavam motivados para fazer um bom texto e ganhar o prêmio.

Na sessão destinada ao filme (12º encontro), levou-se para a oficina o documentário sobre a Nigéria, entretanto um componente da oficina (T.) trouxe um filme de aventura “SCOOBY-DOO” e os adolescentes optaram por vê-lo. Durante a apresentação do filme, o grupo se demonstrou atento e silencioso. Pelo fato do filme ser longo, combinou-se que o texto seria feito em casa. Nenhum dos adolescentes fez o texto para a sessão seguinte, apesar dos torpedos (de celular) que foram

enviados, lembrando-os da atividade. O prazo para a entrega da atividade foi aumentado por mais uma semana, porém, a atividade não foi feita. Mattos (2001), Barkley (2002) e Silva (2003) mencionam em seus escritos a dificuldade que portadores de TDAH apresentam em terminar suas atividades, de modo que já sabia-se do risco de ficar sem esses textos, foi o que aconteceu.

No 13º encontro, o grupo assistiu ao documentário mencionado anteriormente. A proposta era apresentar apenas uma das três histórias contadas na fita VHS, mas a pedido dos adolescentes foram apresentados os três filmes (42 minutos de filme) e após uma discussão rica e polêmica sobre a forma diferente de vida dos nigerianos, os textos foram escritos.

#### **T.B.4.**

##### Nigéria

- 1 A Nigéria é um país diferente.
- 2 Um país onde as pessoas vivem muito livremente.
- 3 Podem ter muitas mulheres e filho.
- 4 Vestem-se coloridamente ou andam nus.
- 5 Ainda existem muitas tribos, que mantêm suas tradições milenares.

#### **Análise:**

Observa-se um relato. Há uma introdução ao assunto e uma apresentação do tema “Nigéria”, entretanto sente-se falta das personagens e conflitos inerentes a essa tipologia textual.

O texto T.B.4 possui uma cadeia coesiva apenas conforme descrição abaixo:

**Nigéria** → um país – um país

Na linha 1 do texto observa-se a matriz (Nigéria) ser, na linhas 1 e 2, substituída por hiperonímia (um país).

**T.E.4.**

## Nigéria

1 Um país humilde do continente africano, com varias diversidades  
 2 de etnias. Nesse país predominam vários dialetos, porém vai de acordo  
 3 com a região.

4 Em cada região tem sua tribo em comum com várias diversidades  
 5 culturais. Sua cultura que geralmente é conhecida mundialmente como  
 6 seus diferentes tipos de danças e mito, pos também homens que tem  
 7 mais que uma mulher em um só teto, competições de pescaria e  
 8 diversidades de povos milenares.

**Análise:**

O texto acima constitui um relato. Observa-se nas linha 1, 2 e 3, uma apresentação do tema. Nas linhas 4, 5, 6, 7 e 8 apresentam-se peculiaridades da Nigéria, portanto, não se observa conflito, personagens nem desfecho.

O texto acima possui duas cadeias coesivas conforme descrição abaixo:

**País** → país

**Região** – região

No texto (T.E.4.) a matriz (país) na linha 3 é precedida na linha 2 por uma repetição integral (país). Na segunda cadeia coesiva, a matriz (Região), na linha 3, tem como referente uma repetição integral na linha 4.

**T.T.4.**

1 A Nigéria e um pais diferente orivel, cafona porque os homem

**Análise:**

O texto acima não possui cadeias coesivas.

Esse texto ficou incompleto por vontade própria do autor. Ele não se justificou dizendo que não havia se identificado com o texto.

Observou-se que todos os textos relativos a esse tema foram pouco complexos e sucintos. Acredita-se que o que pode ter dificultado as produções foi o tipo de filme: documentário, já que o mesmo traz em sua estrutura mais de um tipo textual (narração, exposição, entrevista) o que pode ter prejudicado o desempenho do grupo, como também a grande quantidade de informações (três relatos) e o tempo de exibição (42 minutos).

Observa-se na tabela a seguir as ocorrências dos textos:

**Tabela – 5**

**Distribuição das cadeias coesivas presentes nos textos (T.B.4, T.E.4 e T.T.4) escritos a partir do filme**

<b>Tipos</b>	<b>Subtipo</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Tipo 1: Repetição</b>	Integral	02
	Parcial	
	Mista	
<b>Tipo 2: Substituição</b>	Referência	
	Sinonímia	
	Hiperonímia	02
	Nome próprio	
	Mista	
<b>Tipo 3: Mista</b>		

Na proporção que os jovens foram se conhecendo melhor, as dificuldades do trabalho em grupo foram aumentando. Eram muitos os momentos em que os mesmos traziam outros assuntos, ou que, ao mesmo tempo, falavam de assuntos

diferentes sem esperar as pausas para a troca de turnos. Tal comportamento é mencionado por Rohde e cols. (2000) como típicos em portadores de TDAH. Brioso e Sarriá (1993) acrescentam que tal população apresenta dificuldades ao selecionar a informação relevante em cada problema, de forma a estruturar e realizar uma tarefa e que tais dificuldades intensificam-se nas situações grupais, já que elas exigem atenção sustentada e seletiva para o manejo de grande quantidade de informação que é gerada.

Entretanto, tentou-se conduzir a oficina da forma mais tranqüila possível, buscou-se direcionar o assunto para o tema selecionado para aquela sessão. As atividades eram sugeridas e, dependendo do grupo, modificadas, sem que houvesse rigidez, já que o objetivo era a produção escrita em situações contextuais que os deixassem o mais à vontade possível. Contudo, uma vez definida a atividade, procurava-se seguir as normas, já que estas foram traçadas por todos e para todos. Barkley (2002) menciona a dificuldade dos jovens com TDAH em seguir normas e instruções. O autor refere, também, à extrema inconstância em suas respostas e ações. Entretanto, com o passar do tempo, começou-se a sentir que a forma de envolvimento ativo do grupo incutia neles, claramente, potencialidades geradoras de um crescimento humano, enquanto cidadãos inseridos na “micro-sociedade”, que era a oficina. O ato de partilhar as decisões fazia surgir, de forma espontânea, o respeito pelas regras.

Na sessão em que iria ser representada uma peça teatral (15º encontro), os adolescentes preferiram produzir um texto com diálogos para adaptação de uma peça teatral em detrimento de representar. A sugestão foi acatada com surpresa já que representar uma peça era uma atividade voltada para leitura e oralidade e o grupo, por unanimidade, preferiu uma atividade de produção escrita. Atividade que, a princípio, eles diziam não gostar.

Todos produziram seus textos. Dois eram narrativas com diálogos, o terceiro participante teve dificuldade com o texto e decidiu fazer uma narrativa sem diálogos.

Na sessão posterior, os textos eram lidos (pela pesquisadora) e sempre era levado para a oficina um breve comentário sobre cada produção.

Os adolescentes sempre se mostravam ansiosos em saber os comentários a respeito de seus textos. E observou-se que as opiniões, comentários e sugestões ocorriam sempre em clima agradável e interessante para todos. Começou-se a notar que lhes interessava imensamente esses momentos. Todos sempre aguardavam em silêncio os comentários sobre os textos.

#### **T.B.5.**

Era uma vez um garoto adormecido.

1           Ele dormia todo dia, de noite.

2           Seu nome era Emersom.

3           Essa história rebateu-se por milênios, envolveu códigos, que  
4 tentavam ser decifrados por gerações.

5           Uma história sem data, que tem registros de existir a mais de  
6 5.000 anos.

7           Levei dois anos da minha vida para decifrá-lo, e agora, sou a  
8 pessoa que descobriu o código dos povos.

9           Era uma profecia, contava de um garoto flexível. Um herói,  
10 alguém que mostraria para o mundo quem é. Ele dançava “funk”, samba  
11 e outros ritmos que foram escritos a milhares de anos mais não existiam  
12 nessa época.

13          Emerson, o escolhido. O garoto super-flexível, eclético, e jogador  
14 de futebol. Dotado de poderes sobre-humanos, com esquiva, força e  
15 agilidade insuperáveis.

16          Num dia, o escolhido estava em casa, e, seu telefone cor-de-rosa  
17 “Hello Kitty Sashion Hear” tocou.

18 - Alôa? – diz o estranho.

19 - Quem é ? – diz Emerson

20 - É Bruna!

21 - Oi! Tudo bem?

22 - Tudo. Você vai pro coisa hoje?

23 - vou!

24 - Ok. Tchau.

25 - Tchau.

26 Até esse ponto consegui decifrar os códigos. Os pergaminhos  
27 acabaram, porém descobrir que encontro o escolhido segundas, e,  
28 quartas.

29 O escolhido Émerson, visitava a “*Selma’s Fashion Hear*  
30 *Corporation*” juntamente a mim.

31 Taís estava descrita nos pergaminhos também. Dito como  
32 “maluca” nestes, mostram ser outra pessoa.

33 O escolhido, descoberto, por mim, vive na cidade do Recife,  
34 como uma pessoa normal que se supera de vez em quando.

35 Fim do 1º Relatório – O código dos mundos.

### **Análise:**

No texto, o narrador apresenta-se como testemunha, ou seja, ele não participa diretamente do enredo, mas coloca-se como alguém que narra um acontecimento que conhece. A história inicia, já, a partir do título “Era uma vez um garoto adormecido” das linhas 1 a 15 o autor apresenta a personagem e faz um comentário sobre suas características, o tempo e espaço da trama.

Das linhas 18 a 25, acontecem os diálogos entre o protagonista e uma personagem secundária, com participação pouco importante. Nas linhas 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32 há ainda colocações sobre o enredo. Na linha 31, o autor faz menção a mais um personagem secundário. E nas linhas 33 e 34, o desfecho da narrativa.

Com relação às cadeias coesivas, observam-se duas:

**Ele** → Emerson – garoto –ele - Emerson – o escolhido - Emerson – o escolhido – Emerson – o escolhido

**O estranho** – Bruna



A primeira cadeia, composta pela matriz (ele) na linha 1, é substituída na linha 2 por um nome próprio (Emerson). Mas à frente, na linha 9, há uma substituição por uma hiperonímia (garoto) que a seguir, na linha 10, é substituída por referência pessoal (ele). Na linha 13 tem-se ainda um referente caracterizado por um nome próprio (Emerson) que na linha 16 é substituído por (escolhido) e pelo nome próprio Emerson na linha 19. Na linha 27, vemos o referente (o escolhido) que na linha 29 é substituído por um nome próprio (Emerson) e logo a seguir (linha 33) por (o escolhido). Na segunda cadeia, a matriz Bruna, presente na linha 18, é substituída na linha 20 pelo nome próprio Bruna.

#### T.E.5.

##### “Beto”

1           Era um dia de segunda-feira um moleque travesso, que tinha se  
2 envolvido com as drogas. Foi preso a primeira vez com 14 anos, por  
3 roubo qualificado, porém essa influencia começou quando ele se  
4 inspirou em “menino aranha” que passou em Cardinot o único programa  
5 de televisão que ele assistia.

6           Na delegacia em entrevista coletiva ele afirmou que:

7 - É, eu sou de menor idade daqui a alguns dias eu estou nas ruas para  
8 fazer mais assaltos.

9 - O que parece é que com 14 nos ele parece ser um assaltante muito  
10 frio e perigoso.

11           O tempo se passava e ele se tornou um dos assaltantes mais  
12 perigosos do país. Aos 18 anos a maior idade se tornou comandante de  
13 uma região na linha do trafico. Foi quando veio sua segunda prisão, foi  
14 apresentado exclusivamente ao repórter Cardinot que lhe fez a seguinte  
15 pergunta:

16 - O que lhe levou a ser um dos assaltantes mais violentos do país.

- 17 - Foi através de seu programa, porém gostava muito.
- 18 - Ao longo de que idade você começou assistir esse programa de TV.
- 19 - Aos 14 anos quando mim inspirei em menino aranha.
- 20 - Beto você não tem saudades de sua infância, apesar que você
- 21 começou muito cedo nessa vida errada.
- 22 - Meu nome Dodinho mermão. Que Beto
- 23 Ele como um assaltante muito perigoso terminou a entrevista
- 24 exclusiva. Foi quando sua mãe lhe acordou, pois isso tudo não se
- 25 passava de um SONHO, pois Beto é um estudante descente.

### **Análise:**

No texto acima (T.E.5), observa-se uma narrativa em que o narrador participa apenas organizando os relatos. Ele não interfere nos fatos nem se apresenta no enredo. Nas linhas 1, 2, 3, 4 e 5, há uma apresentação do protagonista, e suas características. Nas linhas 6 a 10, são as fases do enredo em que se desenvolve o conflito. Nas linhas 11 a 22, acontece o momento culminante da história, onde o conflito chega ao seu ponto máximo, ocorrendo nas linhas: 23, 24 e 25, o desfecho ou final da história.

Com relação às cadeias coesivas presentes, são em número de três conforme se vê abaixo:

**Moleque travesso** → ele – ele – ele – ele – ele – Beto - Dodinho – Beto – ele - Beto

**Menino aranha** → menino aranha

**Cardinot** → Cardinot

A palavra matriz (moleque,) presente na linha 1, é precedida nas linhas 3, 5, 6, 9, 11 e 23 pela referência pessoal (ele) e na linha 20 pelo nome próprio Beto. Na linha 22, observa-se a utilização do referente (Dodinho) nome próprio que na mesma linha é precedido pelo nome próprio (Beto). Na linha 23, há substituição pela referência pessoal ele e logo após, na linha 25, há uma nova utilização do nome próprio da personagem (Beto). Na segunda cadeia, a matriz menino aranha (linha 4)

é substituída por uma repetição total na linha 19. Na terceira cadeia coesiva, a matriz é o nome próprio Cardinot (linha 4) que, na linha 14, é substituída por uma repetição total.

**Tabela – 6**

**Distribuição das cadeias coesivas presentes nos textos (T.B.5 e T.E.5) teatrais**

<b>Tipos</b>	<b>Subtipo</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Tipo 1: Repetição</b>	Integral	02
	Parcial	
	Mista	
<b>Tipo 2: Substituição</b>	Referência	
	Sinonímia	
	Hiperonímia	
	Nome próprio	
	Mista	01
<b>Tipo 3: Mista</b>		02

O 16º encontro teve como objetivo produzir um texto em grupo (T.G.6). Todos estavam sentados em volta de uma mesa, um componente começou a escrever e o papel ia passando de mão em mão, no sentido horário para que cada pessoa escrevesse um pedaço do texto. A regra era que todos ficariam em silêncio naquela sessão. Era uma atividade em que era proibido falar, só se podia escrever. O texto foi um grande sucesso. A atividade foi muito prazerosa para todos. Portanto, os jovens não conseguiam conter-se e não falar, apesar dos sucessivos apelos da pesquisadora para que permanecessem em silêncio. O American Psychiatric Association (1994) faz menção a essa dificuldade de jovens com TDAH em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades em grupo. Outra grande mencionada,

é a dificuldade de ficar em silêncio, já que, conforme Lima e Albuquerque (2003) indivíduos com TDAH falam em demasia. De fato todos adolescentes da oficina gostavam muito de falar. Nesse sentido, em alguns momentos, não era possível fazer cumprir algumas regras.

O texto que resultou da referida atividade (T.G.6) encontra-se descrito abaixo. Entretanto para facilitar sua compreensão será colocado o número de cada linha e a letra correspondente a cada produtor ao lado, para possibilitar a identificação de cada componente dentro do texto.

Linhas	Particip.
1	T.
2	S.
3, 4 e 5	B.
6 e 7	E.
8 e 9	T.
10 e 11	S.
12, 13, 14 e 15	B.
16, 17, 18, 19 e 20	E.
21	T.
22, 23 e 24	S.
25 e 26	E.
27, 28, 29, 30, 31 e 32	B.

#### **T.G.6.**

“O desastre da oficina “

- 1 Era uma vez uma pessoa chamada Blenda ela era
- 2 uma adolescente bem legal e gostava de conhecer pessoas.
- 3 Conheceu, um dia, os “pacientes” de Dona Suely (sua mãe), entre
- 4 estes, duas pessoas completamente normais, Beto e Étipo, e a exceção

5 era Ticia, que “aparentava” ser normal feito os outros dois.  
6 Renato um grande homem responsável, que era o motorista da oficina  
7 *Suely Fashion Hear*, a Dra. da oficina.  
8 E tínhamos um motorista chamado Renato. Ele e Étipo ficavam só  
9 paquerando as meninas que faziam aula na UNICAP.  
10 A turma dessa oficina era mesmo “do barulho” mas era sempre bom  
11 ficar com eles.  
12 Beto, um garoto certo, se excluía, tentava manter distância de “certas”  
13 pessoas, pois ele não se mistura. De vez em quando ele levava uma  
14 focinheira, sabe-se lá pra quê.  
15 Até hoje não se sabe ao certo o motivo da focinheira...  
16 Na oficina só tinha pessoas legais. Porém ao certo sem níveis de  
17 sensibilidade de obedecer ao apelo de *Suely Fashion Hear* a Dra. da  
18 oficina que era muito paciente com atos de violência verbais de Beto  
19 tendo como vitima Tícia uma garota que fala muito e é muito violenta.  
20 Isso tem como sentido de dispensa a idade.  
21 Étipo quer ser jogador de futebol quer ser Maradona e capacho de Beto.  
22 Na verdade Étipo era o mais tranqüilo do grupo. Beto o “faz quietinho” e  
23 Tícia a “impulsividade em pessoa”. Todos atormentando a pobre *Suely*  
24 *Fashion*.  
25 Contudo depois de argumentos verbais de *Suely* e opiniões de Étipo, a  
26 oficina vem melhorando a cada sessão que se passa.  
27 Sim, com isso terminamos o nosso relatório do Linha Direta Mistérios.  
28 Todos (inclusive Brenda) foram assassinados propositalmente com  
29 destruição completa dos tímpanos, com a exceção de Tícia, que chora  
30 hoje a perda dos amigos.  
31 Caso não solucionado, ninguém sabe quem foi o assassino, e, apenas  
32 foi encontrado no local, uma focinheira roída...

**Análise:**

O texto “o desastre da oficina” (T.G.7) é uma narrativa em que o narrador não participa como protagonista, ele atua organizando o texto. É um texto no qual se descreve uma situação ou ambiente (oficina de escrita) e o narrador vai descrevendo as personagens e suas características. Não se observa protagonista principal, todos participantes tem seus momentos dentro da narrativa. É uma narrativa com um início tradicional de “era uma vez”. Das linhas 2 a 27 há descrição de personagens e acontecimentos inerentes à oficina, é a parte em que se situa o leitor diante da história que irá ler. Nas linhas 28, 29 e 30, é o momento de maior tensão na história, o clímax. E nas linhas 31 e 32 o desfecho, onde a trama chega ao final.

Com relação às cadeias coesivas, verificam-se oito conforme descrição abaixo:

**Brenda** → ela – uma adolescente – Brenda

**Dona Suely** – Suely Fachion Hear – Suely Fashion - Suely

**Beto** → Beto – ele – ele – Beto – Beto – Beto

**Étipo** – Étipo - Étipo - Étipo - Étipo

**Tícia** → Tícia – uma garota – Tícia – Tícia

**Renato** → Renato – ele

**Turma** → eles – pessoas legais – todos – todos – amigos

**Focinheira** → focinheira – focinheira roída

A primeira cadeia coesiva é composta pela matriz Brenda (linha 1) que é substituída ,ainda na linha 1, pela referência pessoal ela. Na linha 2, observa-se uma hiperonímia (uma adolescente) e logo a seguir, na linha 28, o nome próprio Brenda. Na segunda cadeia, a matriz (Dona Suely) na linha 3 é substituída na linha 17 por um nome “fantasia” atribuído a oficina (*Suely Fachion Hear*) e na linha 23 e 24, pelo referente (Suely Fachion) e na linha 25, o nome próprio (Suely). Outra cadeia coesiva é formada pela matriz Beto (linha 4) que, na linha 12, apresenta uma repetição total. Na linha 13 observam-se duas substituições por referências pessoais (ele) e nas linhas 18, 21 e 22, pelo nome próprio (Beto). Na cadeia coesiva seguinte, observa-se a matriz Étipo (linha 4) receber repetição integral nas linha 8, 21, 22 e 25. Na linha

5, observa-se a matriz Tícia receber uma repetição total na linha 19 e uma hiperonímia (uma garota) na linha 19. Nas linhas 23 e 29, vemos repetições totais da matriz (Tícia). A cadeia seguinte é composta da matriz Renato (linha 6) que, na linha 8, recebe uma repetição total e na linha 8 uma referência pessoal (ele).

**Tabela – 7**

**Distribuição das cadeias coesivas presentes no texto em grupo (T.G.6)**

<b>Tipos</b>	<b>Subtipo</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Tipo 1: Repetição</b>	Integral	01
	Parcial	
	Mista	
<b>Tipo 2: Substituição</b>	Referência	
	Sinonímia	
	Hiperonímia	01
	Nome próprio	01
	Mista	01
<b>Tipo 3: Mista</b>		04

Observou-se um texto complexo e com muitos personagens e conflitos e, conseqüentemente, número maior de cadeias coesivas e presença de grande diversidade de referentes. O referido texto foi muito discutido e teve grande repercussão por algumas sessões, todos acharam engraçado o final da trama.

No 18º encontro, a proposta era ver as fotos da oficina e selecionar as que seriam utilizadas na confecção do livro de imagens, entretanto não foi possível fazer esta atividade. De forma que um dos adolescentes sugeriu escrever um texto sobre a oficina. Os outros adolescentes concordaram e começaram a escrever os textos. Nos

textos escritos, falaram da oficina, de seus componentes e da experiência em produzir textos.

### T.B.7.

#### *The Selma's Fashion Hear Corporation*

\* Dê Sélmas Fléshin Rir Corporêichian

- 1 Lugar simples, onde conheci pessoas diferentes.
- 2 Selma, uma mãe “adolescente”, Émerson, um rapaz direito, responsável
- 3 e sonhador. T., garota que latia.
- 4 Pessoas que me animavam pra viver a segunda-feira e a quarta.
- 5 Que me traziam alegrias e fights (fáitis). Piadas, brigas, e escrita de
- 6 textos engraçados.
- 7 Ligações diretas, e mensagens também.
- 8 Conversas interessantes.
- 9 Creio ser tímido, pior seria se não fosse.

### Análise:

No texto acima, observa-se uma narrativa em primeira pessoa onde o narrador participa efetivamente da narrativa. Na linha 1, inicia-se a narrativa descrevendo o lugar. Nas linhas 2 a 8, o narrador fala da oficina, personagens e situações vividas. Na linha 9, ele faz o desfecho.

O texto acima possui uma cadeia coesiva apenas, conforme descrição abaixo:

**Pessoas** → Pessoas

A matriz pessoas (linha 1), que, na linha 4, é substituída por uma repetição integral.

### T.E.7.

#### Oficina

- 1 No começo eu estava meio assim, por fora de tudo, porém não



- 2 tinha se entrosado com os integrantes da oficina. Notei que a educadora  
 3 é muito precionista e paciente com ações ocasionadas na oficina.  
 4 Ela é muito chantagista, quando ela liga para avisar que vai ter  
 5 oficina ela fica dizendo que faltam poucas sessões, só vive afirmando  
 6 com B. sobre a “COISA”. Mas qual o significado dessa palavra?

### **Análise:**

No texto acima, observa-se uma narrativa em primeira pessoa em que o narrador participa efetivamente da narrativa. É um texto que descreve, de forma breve, a oficina e a responsável por ela.

Com relação às cadeias coesivas, observa-se uma apenas conforme descrição abaixo:

**Educadora** → ela – ela – ela

Educadora (na linha 2), é substituída na linha 4 e 5 pela referência pessoal (ela).

### **T.E.7.**

#### Ofisina

- 1 Um dia uma pessoa ligou para minha casa me convidou para  
 2 participar de uma oficina de escrita, só que eu so foi no segundo dia que  
 3 eu conheci, E., S., A. e o traste do B. alguns dias depois conheci R. uma  
 4 menina muito legal ao contrario de B. e A. e quase na metade veio E.  
 5 depois de 2 meses A. ficou grávida e duas semanas depois A. teve um  
 6 problema com o bebê e ela teve que fica em repouso absoluto, é melhor  
 7 quando R. vem porque ela é muito legal. T. o motorista doidão,  
 8 pagodeiro. E. um garoto muito pagodeiro e que ser jogador de futebol.  
 9 S. uma molher estresada  
 10 T = uma pobre garota que agüenta B. um chantagista

**Análise:**

Uma narrativa em primeira pessoa. Nela, o narrador descreve a oficina, seus personagens e alguns fatos ocorridos.

Com relação às cadeias coesivas, percebem-se sete:

**Uma pessoa** → Suely – Suely – Suely – uma mulher

**Eu** → eu – Tícia – garota

**Étipo** → Étipo

**Aline** → Aline – ela

**Beto** → Beto

**Renata** → Renata – ela

**T.** → garoto

A primeira cadeia é composta pela matriz uma pessoa (linha 1) substituída nas linhas 3 e 4 pelos referentes Suely (nome próprio) e na linha 9 por uma hiperonímia (uma mulher). Na linha 2, a matriz (eu) recebe uma substituição integral (linha 3) e um nome próprio (Tícia) na linha 10. Na cadeia coesiva seguinte, a matriz (E.), na linha 3, é substituída na linha 4 por uma repetição integral. Outra cadeia coesiva no texto é composta pela matriz B. (linha 3) que recebe como referente uma substituição integral na linha 4. Na linha 3, observa-se a matriz (R.) ser substituída na linha 7 por uma repetição integral e por uma hiperonímia (ela). Na linha 7, a matriz T. é substituída por uma hiperonímia (garoto).

**Tabela - 8**

**Distribuição das cadeias coesivas presentes nos textos escritos (T.B.7, T.E.7 e T.T.7) com a temática “oficina de escrita”**

<b>Tipos</b>	<b>Subtipo</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Tipo 1: Repetição</b>	Integral	01
	Parcial	
	Mista	

<b>Tipo 2: Substituição</b>	Referência	01
	Sinonímia	
	Hiperonímia	
	Nome próprio	02
	Mista	
<b>Tipo 3: Mista</b>		05

Observaram-se textos coesos e com boa seqüência temporal. Percebeu-se, também, grande mudança na atitude dos jovens no transcorrer dos quatro meses. À medida que as atividades foram avançando o grupo parecia mais motivado para produção dos textos. Sentiam mais segurança em “ousar”, expor suas idéias.

O prazer em freqüentar as oficinas foi aumentando para todos, de forma que o último dia de atividades o grupo demonstrava a vontade de continuar e de que a oficina se prolongasse por mais um tempo. Conforma demonstra as falas abaixo:

*T- Porque já vai acabar?  
B- porque agente não fica mais um mês  
E- vamos aumentar mais uma semana?*

Não se observou, nos textos analisados, dificuldades com seqüências narrativas. Tais textos encontram-se dentro dos padrões de estrutura narrativa propostos por Gancho (2006).

Com relação à coesão, não se verificou alterações observando-se diversos tipos de cadeias coesivas.

As cadeias coesivas em que referentes substituem o item matriz por um nome próprio e por repetição integral da matriz foram as mais freqüentes. Sendo as cadeias coesivas em que a matriz é substituída por uma palavra superordenada (hiperonímia), menos freqüentes. Além dessas, as cadeias mistas tipo 3 – matriz

substituída por referentes de mais de uma categoria – apareceram com maior regularidade.

Com relação aos disparadores temáticos utilizados, alguns (texto livre, texto teatral, texto em grupo) se apresentaram mais efetivos que outros.

Os adolescentes apresentaram dificuldades na produção textual a partir da música caracterizada por grande inquietação, dificuldade de concentração e compreensão do texto.

Observou-se que texto a partir do filme foi a produção menos efetivas em relação aos outros textos produzidos. Esse resultado pode ser devido ao tipo de material usado para motivação da escrita. O documentário tem uma estrutura que apresenta mais de um tipo textual (narração, exposição, entrevista) o que pode ter prejudicado o desempenho do grupo. O tempo de exibição do documentário (42 minutos) também pareceu um fator negativo, visto que Barkley (2002) menciona a grande dificuldade desses indivíduos em manterem-se concentrados em atividades longas.

Este estudo, com portadores de TDAH, pioneiro na área de linguagem, além de ampliar as pesquisas sobre coesão, fornece, ainda, indicadores para a análise da produção de cadeias coesivas nessa população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Como resultado não se observou dificuldades com seqüências narrativas, o que vai de encontro à literatura vigente, mas certa “resistência” para atividades escritas, fato que foi mudando à medida que se foi dando mais significado e abrindo possibilidades de uma escrita mais prazerosa, deixando-os livres para opinar sobre as atividades, os temas e a forma de trabalhar tais temas.

Assim, observam-se textos narrativos dentro dos padrões de estrutura propostos por Gancho (2006) em que as cadeias se espalham na superfície do texto com suas equivalências semânticas e formando um continuo quer relativo à sua macroestrutura (seqüências dos fatos ocorridos) quer articulando-se em sua microestrutura (cadeias coesivas).

Quanto à coesão, os adolescentes com o transtorno do déficit de atenção, participantes desse estudo, produzem com sucesso as cadeias coesivas de um dado texto construindo diversos tipos de cadeias, em particular cadeias coesivas em que os referentes substituem o item matriz por um nome próprio e por repetição integral da matriz. Sendo as cadeias coesivas em que a matriz é substituída por uma palavra superordenada (hiperonímia), menos freqüentes. Além dessas, as cadeias mistas tipo 3 – matriz substituída por referentes de mais de uma categoria – apareceram com maior regularidade.

Com relação aos disparadores temáticos utilizados, alguns se apresentaram mais efetivos que outros.

Nos textos em que os jovens ficaram livres para criar (texto livre, texto teatral, texto em grupo), observam-se textos complexos, com mais cadeias coesivas e maior número de referentes por matriz. São textos em que os coesivos “pontilham” toda superfície dando-lhes sentido.

O texto em grupo pareceu uma atividade bem propícia. Nele, houve a oportunidade do trabalho compartilhado, trazendo, também, a possibilidade do novo, já que cada participante só sabia o rumo da história quando o texto chegava até as suas mãos e que ele poderia interferir no enredo.

A produção textual a partir da música não pareceu boa atividade, percebeu-se grande inquietação e dificuldade de concentração bem como dificuldade em entender a narrativa.

A produção textual com desempenho mais distante dos apresentados até agora foi o texto a partir do filme. Esse resultado pode ser devido ao tipo de material usado para motivação da escrita. O documentário tem uma estrutura que apresenta mais de um tipo textual (narração, exposição, entrevista) o que pode ter prejudicado o desempenho do grupo, como também a grande quantidade de informações (três relatos) e o tempo de exibição (42 minutos).

Dois, dos três adolescentes, apresentavam disgrafia o que conferia a seus escritos um aspecto de desorganização em razão do planejamento motor inadequado e da forte pressão do lápis no papel. Mas, essa dificuldade não interferia na compreensão e coerência de seus textos.

É relevante mencionar que o presente estudo tem um caráter exploratório, visto que a análise de cadeias coesivas tem, até então, sido considerada em relação a textos produzidos por adultos, como é o caso do estudo de Antunes (1996) sobre editoriais jornalísticos veiculados na mídia impressa e estudos com crianças, conforme Spinilli *et al* (2003).

Este estudo, com portadores de TDAH, pioneiro na área de linguagem, além de ampliar as pesquisas sobre coesão, fornece, ainda, indicadores para a análise da produção de cadeias coesivas nessa população.

Esse trabalho se propôs a estudar as cadeias coesivas em narrativas escritas por adolescentes com o TDAH e conseguiu cumprir sua proposta inicial. Entretanto, verificamos a necessidade de estudos que abordem também outros pontos que são fundamentais para a verificação da coesão de tais textos como a coesão seqüencial (que verifica a sequenciação dos fatos).

Faz-se necessário que estudos dessa natureza sejam produzidos para que o aspecto lingüístico dessa população seja estudado com o objetivo de auxiliar professores, fonoaudiólogos e profissionais de área afins a compreender particularidades presentes na escrita de adolescentes com o TDAH intervindo de

forma mais pertinente, auxiliando-os em sua interação pela linguagem e agindo como modificadores de sentimentos.

## REFERÊNCIAS

---

ANDRADE, E. R. Indisciplinado ou hiperativo. **Nova Escola**. São Paulo, n.132.p.30-32, maio 2000.

ANDRADE, E. R. Quadro clínico do transtorno de déficit de atenção / hiperatividade. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. & cols. **Princípios e práticas em TDAH: transtorno do déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artemed, 2003. cp.8, p.117-142.

ANTONY, S.; RIBEIRO, J. P. A criança hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 20, n. 2, 2004.

ANTUNES, I. C. **Aspectos da coesão do texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

ARAUJO, H. M. Distúrbio de atenção afeta 10% da população infantil. **Jornal do CFFa** – maio/junho, 2000.

BARBOSA, G. A. Transtornos hipercinéticos. *Infanto* 1995;3:12-9.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH**. São Paulo: Artemek, 2002.

BARKLEY, R.A.; FISCHER, M.; SMALLISH, L.; FLETCHER, K. **The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder**. *J Abnorm Psychol*. 2002;111(2):P.279-89.

BEAUGRANDE, R.A.; DRESSLER, W.U. **Introducción a la lingüística del texto**. Ariel, Barcelona, 1997.

BROMBERG, M. C. TDAH – **Um transtorno quase desconhecido**. São Paulo: Gotah, 2001.

COHEN, N.J. The interface between ADHD and language impairment: an examination of language, achievement, and cognitive processing. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. V.41,n.3, p.353-362, 2000.

CYPEL, S. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade**: Atualização para pais, professores e profissionais de saúde. São Paulo: Lemos, 2000.



CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da faculdade de educação**. V.23 n.1-2. São Paulo Jan./Dez. 1997.

DRESSER, R. **Ulysses and the psychiatrists**: a legal and policy analysis of the voluntary commitment contract. *Harvard Civil Rights - Civil Liberties Law Review*, 16, 1982, 777-854.

DEBROITNER, R.; HART, A. (1997). **Moving beyond ADD/ADHD** - The book. Retirado em 07.02.2001, <http://www.magicnet.net/~joeg/beyond/book.html> [ [Serviços de links para referências](#) ]

FÀVERO, L. L.; **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1995.

FÀVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, V. J. A. Síndrome do déficit de atenção. In: MARCHESAN, T. Q.; BOLAFFI, C.; GOMES, I. C. D.; ZORZI, L.J. **Tópicos em fonoaudiologia**. 3ed. São Paulo: Lovise, 1995. cap.35, p.463-473.

GANCHO, C.V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; HANSAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **Tendências a distração**: a identificação e a gerência do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1999.

HUDSON, J. A.; SHAPIRO, L. R. from knowing to telling: the development of children's scripts. Stories and personal narratives. In: McCABE, A.; PETERSON, C. (Ed.) **Developing narrative structure**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

KAPLAN, H.I., SADOCK, B.J.; **Compêndio de Psiquiatria dinâmica**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. cap.34, p.777-784.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, I. G. V. Lingüística textual: quo vadis? **DELTA**. São Paulo, v. 17, n. spe, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

LABOV, W. *Language in the Inner City*. Oxford: Brasil Blackwell. 1972.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios** – conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Editora Atheneu, 2001.

LIMA, C. C.; ALBUQUERQUE, G. Avaliação de linguagem e co-morbidade com transtornos de linguagem. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. & cols. **Princípios e práticas em TDAH**: transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artemed, 2003. cp.8, p.117-142.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual**: o que é e como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Série Debates, 1983. v.1.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MATTOS, P. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos, 2001.

MERCUGLIANO, M. O que é distúrbio de déficit de atenção/hiperatividade? In: MORGAN, A. M.(org.). Distúrbio de déficit de atenção/hiperatividade. **Clínicas pediátricas da América do Norte**, 1999;46:861-875.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v.1 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

ROHDE, L. A.; BARBOSA, G.; TRAMONTINA, S.; POLANCZYK, G. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Porto Alegre, v.22. supl. II. 2000,p. 7-11.

ROMAN, T,; ROHDE, L. A.; HUTZ, M. H.; Genes de suscetibilidade no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Porto Alegre, v.24.2002,P.1-4.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

SITYA, C. V. M. **A lingüística textual e a análise do discurso**: uma abordagem interdisciplinar. Frederico Westphalen-RS, Ed. Da URI, campos de Frederico Westphalen, 1995. 83 p.

SOUZA, I.; PINHEIRO, M. A. Denardin D, et al. **Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Comorbidity in Brazil**: Comparisons between two referred samples. Eur Child Adolesc Psychiatry. 2004. In press.

SPINILLO, A. G.; REGO, F. B.; LIMA, E. B.; SOUZA, N. A aquisição de coesão textual: uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: SPINILLO,A.; CARVALHO, G.; AVELAR, T. **Aquisição da linguagem: teoria & pesquisa**. Recife: E. Universidade da UFPE, 2002.

TANNOCK, T. Language, reading and motor control problems in ADHD. In: GREENDILL, L. L. (ed). Learnin disabilities: implications for psychiatric treatment. **Review of Psychiatry**, Washington: American Psychiatric Press, v.19,p.129-167, 2000.

**ANEXOS**

## Uma Barata do tamanho grande

13/03/06

Na aula de religião, os alunos achavam-a muito monótona. Cula dada por dona Risoleta, uma mulher muito magra, que se veste com roupas escuras.

Um dia, apareceu uma barata, Dona Risoleta acabou mostrando seu método a estes, dando um pulo sobre uma cadeira.

Com fazer essa descoberta, os alunos começaram a ler as baratas duas vezes por semana e saltá-las durante a aula.

Um dia a D. Risoleta foi a direção reclamar a quantidade de baratas, foi dita como louca.

Até que um dia, Dona Risoleta, descobriu uma esca e se pôs a dentro da carteira de um aluno, mas fazendo o quê? Ao abrir foi esta a fonte das baratas.

O aluno foi suspenso e quase perdeu o ano por conta dessa história.

A Barata na sala de aula

22/03/06

Um dia na aula de religião apareceu uma barata e a professora risolota com o dedo tremendo apontou para a barata e subiu na cadeira então foi uma festa na sala todos coriam para matar a barata então ela pisou nos meus pés e foi uma só esmagada então duas vezes por semana levamos uma barata para a aula de religião então um dia a professora encontrou uma caixa de fofos e encima da banca de dices coriosa para saber por que na a caixa de fofos de nenhum de nós fofos abria a caixa e a barata voa encima do cabelele dela então ela foi falar para a diretora porque o meio era velho mas a diretora não fez nada porque nunca via uma barata o dices foi suspenso por uma semana e ficou ameaçado de perder o ano.

Eduardo e Mônica

27/03/06

Eduardo era um rapaz de 16 anos que gostava de novelas e futebol.

Mônica era um jovem que cursava medicina. Um dia ele era apaixonado e com muita a vontade. Então, um dia, Eduardo passou pra faculdade em Mônica virou médica.

Missa ferida (não sei por que), não tinham nada

Eduarda e Mônica

03/04/06

A mônica era um casal que se conhecia e toda vez que eles marcava a para se encontrarem eu ando ia para um lugar e mônica ia para outro depois se casou e tiveram um filho e quando a Eduarda depois não gostou da mônica deu a faculdade mto se casou e tiveram gemos e no verão não podem viajar porque Lucas ficou em recuperação.

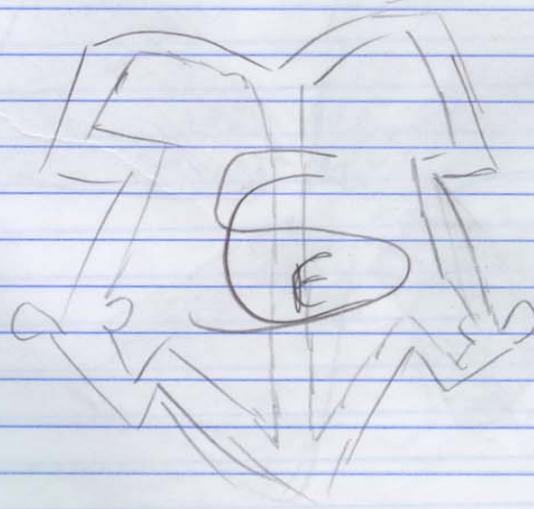


## "Comentário"

27/03/06

A música relata sobre um casal amoroso (Eduardo e Mônica), pois Eduardo era um rapaz tropicista que não queria saber do futuro, porém chegou a certo tempo de vida que ele notou que a vida de vagabundo não lhe daria condições para o futuro.

Mônica era uma menina muito dedicada a sua vida profissional era estudiosa era uma menina de uma classe superior a de Eduardo, porém que o amor vem de consequência da vida. Eduardo passou no vestibular, Mônica se formou construíram uma casa para os filhos que eram gemos e se mudaram teve uma vida amorosa concretizada.



# Sufair Solgado

Era uma vez, um dia de sábado.

Nesse maravilhoso dia de sábado, Beto acordou de seu longo sono, ao meio-dia.

Ele acordou, e, foi almoçar.

Na bonita mesa, como maravilhoso Beto no lindo dia de sábado, foi visto a horrível ~~uma~~ Sufair Solgado.

A mãe de Beto, muito tristemente, disse:

- Beto, como uma colher desse Sufair que lhe deixei à prova no banheiro.

Depois de pensar por dez anos, dez anos, dez anos, de, e mais dez anos, de "deixar", de forma simples, ele disse:

- Sim!!

Do estômago dele que parecia, o Beto, do novo, to com lençol.

Depois de preparar-se psicologicamente, ele levou uma "gargala" à boca. Tentou mastigar, mas não há mais força em suas mandíbulas, até que ele não consegue sentir o gosto ruim e engoliu uma parte, depois tentou mastigar, conseguiu, mas o líquido dimento não chegou a passar da garganta, sendo subitamente expulso, na pia.

Então, Beto, do ..... acordou.

FIM

Eu quero que o mundo seja...

A escola: Era só palhasada e não existia professora

Os Bebês: já nasce sabendo e inteligente dinheiro: quando nós fazemos 10 anos já trabalhamos e ganhávamos bilhões

Os adultos: para nós sermos adultos era após os 100 anos e recebemos as 10%, emorelmos com 1000.000 e o país decorado que queríamos.

Sustio

11

O moleque sempre estava passando férias, em uma fazenda de familiares em Minas Gerais, ele não era muito de sair de casa uma pessoa misteriosa e não era de fazer amizades.

Seus pais tinham o comportamento seu, pouco depois que ele conheceu um amigo chamado Cléber que era muito solto, eles tinham personagens bem diferentes e suas atitudes não estavam normais. Os dois se tornaram grandes amigos, combinaram de ir ao shopping para se divertirem pra valer, ao sair do shopping quando ele estava indo em direção à praça de táxi foi abordado por policiais que levaram pra delegacia suspeito de ser o autor de uma loja do shopping, ele estava nervoso e desorientado sem saber o que estava acontecendo, ao chegar na delegacia ligou para seus pais que estavam em casa avisando que estava preso. Seus pais foram ao seu encontro, foi quando descobriram que o vendedor ladrão era seu amigo Cléber.

03/05/06

A negão é um país diferente nível, cafon a  
porque os homens

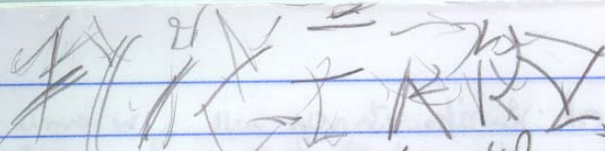
# Nigéria

Um país humilde do continente africano, com várias diversidades de etnias. ~~na~~ neste país predominam vários dialetos, porém vai de acordo com a região.

Em cada região tem sua tribo em comum com várias diversidades culturais. Sua cultura que geralmente é conhecida mundialmente ~~como~~ ~~é~~ como seus diferentes tipos de danças e mitos, pois também homens que tem mais que uma mulher em um só teto, competições de pesca e diversidades de povos milenares.

## el Kra

03/05/06



A Nigéria é um país diferente.

Um país onde os pessoas vivem muito livremente.

Podem ter muitos mulheres e filhos.

Vestem-se coloridamente ou andam nus.

Cando existem muitos tribos, que mantem suas tradições milenares.

Emerson, o filósofo (O grande mestre filosófico) e o programador do futebol. Tratado de política sobre o humor, com a figura da força e a qualidade insurrecional.

- Num dia, o Exilado estava em casa e seu telefone tocava com "Hello Kitty" e "Hello" "Tchau"
- Olá! - dia a noite
  - Quem é? - dia a noite
  - É Paulo?
  - Oi! Tudo bem?
  - Tudo bem vou pra casa hoje?
  - Vou!
  - Ok Tchau

22/05/06

## A oficina

Um dia uma pessoa ligou para minha casa me convidou para participar de uma oficina de escrita, lá que eu só fui no segundo dia que conheci Bruno, Selma, Aline e o irmão do Bernardo alguns dias depois conheci Bruno uma menina muito legal os contatos de Bernardo e a Adilson e fiquei na metade de maio em casa depois de 2 meses Aline ficou grávida e duas semanas depois Aline teve um problema com o bebê e ela teve que ficar em repouso absoluto, e melhor quando Bruno viu porque ela é muito legal Bruno é motorista de táxi, pagador e tem um cigarro muito pagador e que são jogadores de futebol  
Selma uma mulher muito legal  
Aline uma beaboa estuada  
Iris = uma sobre grávida que aguenta Bernardo um dançarino



# Oficina

No começo eu estava meio  
assim, por fora de tudo,  
porém não tinha se  
entrosado com os integrantes  
da oficina. Notei que a  
educadora é muito preo-  
ciosa e paciente com as  
ocasiões na oficina.

Ela é muito choncha-  
ta, quando ela liga para  
avisar que vai ter oficina  
ela fica dizendo que  
falta poucas sessões, só  
vinte afirmando com Ber-  
nardo sobre a "NOTSA".

Mas qual significado  
dessa palavra?

# The Selma's Fashion Honor Corporation

\* Mãe Selma's Fashion Air Corporation

Grupo simples, onde conheci pessoas diferentes. Selma, uma mãe "adobescente", Emerson, um rapaz direito, responsável e trabalhador. T. ..., a garota que latia.

Pessoas que me animaram para viver a segunda-feira e a quinta. Que me traziam alegria e light (fritas). Pratos, biscoitos, e escrita de textos engraçados.

Alguns são diretos, e mensagens também.

Conversas interessantes.

Creio ser tímido, por ser se não fosse.

## "O desastre da oficina"

Era um vizinho uma pessoa chamada Brenda  
ele era

uma adolescente bem legal e gostava  
de conhecer pessoas.

Conheceu, um dia, os "pacientes" de Dona  
Suely (sua mãe), entre estes, duas pessoas  
completamente normais, Beto e Etipo, e  
a excessão... Tícia, que "aparentava" ser  
uma pessoa normal fito os outros dois.

Renato um grande homem responsável, que era o moleto  
da oficina Suely flashion Heur, a dona da oficina

e também um motorista chamado  
Renato ele e Etipo ficava se querendo  
as meninas que faziam aquela na  
unicap

A turma dessa oficina era mesmo "do  
Barulho" mas era sempre bom ficar com  
eles.

Beto, um garoto certo, se excluiu, tentava man-  
ter distância de "certos" pessoas, pois ele não  
se mistura. Da vez em quando ele levava uma  
fofocinha, sabe-se lá pra quê.

Cite hoje não se sabe ao certo o motivo da  
fofocinha...

Na oficina só tinha pessoas legais, porém ao  
certo sem nenhum de responsabilidade de atender o  
apelo de Suely flashion Heur, a dona da  
oficina que era muito paciente, com atos de  
violências verbais de Beto, tendo como vítima  
tícia, uma garota que fala muito e é muito  
sincera, isso tem como sentido de dispensa a

Idade.

Étipo quer ser jogador de futebol quer ser monadona e leparado bernado.

na verdade Étipo era o mais tranqui- lo do grupo. Beto era o "faz quietinh" e tia "a impulsividade em pessoa" todos atormentando a pobre Suelly.

Contudo depois de argumentos verbais de Suelly e opiniões de Étipo a oficina não melhorando a-loda situação que se faria.

Sim, como isso terminou esse relatório do livro livro Mistério, todos (inclusive Brenda) foram assassinados propositalmente, com destruição completa dos timpones, com a excessão de Ticia, que choro hoje a per- da dos amigos.

Caso não solucionado, ninguém sabe quem foi o assassino, e apenas foi encontrado no local, uma facinheira noiva.





## "Beto"

Em um dia de segunda-feira um moleque travesso, que tinha se envolvido com as drogas, foi preso a poucos dias com 14 anos, por meio qualificado, porém uma influência começou quando ele se inspirou em "memina aranha" que passou em Londrina a único programa de televisão que ele existia.

Na televisão em entrevista coletiva ele afirmou que:

— É eu sou de menor idade daqui a alguns dias eu tentou nos ruas para fazer mais assaltos.

— O que parece, é que com 14 anos ele parecia ser um assaltante muito frio e perigoso.

O tempo se passava e ele se tornou um dos assaltantes mais perigosos do país. Aos 18 anos a maior idade se tornou comandante de uma região na linha do tráfico. Foi quando veio sua segunda prisão, foi apresentado exclusivamente ao repórter Londrina que lhe fez a seguinte pergunta:

— O que lhe levou a ser um dos assaltantes mais violentos do país.

— Foi através de um programa, porém gostava muito.

— Ao longo de que idade você começou assistir esse programa de tv.

— Aos 14 anos quando me inspirei em memina aranha.

Beto "você não tem saudades de sua infância, apesar que você começou muito cedo nessa vida errada."

— Meu nome Dodinho me irrita! Que Beto... Ele como um amante muito perigoso terminou a existência exclusiva. Foi quando sua mãe lhe acordou por isso tudo não se passava de um SONHO, pois Beto era um estudante decente.

## Eduardo e Monica

Renato Russo

*Composição: (Renato Russo)*

Quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E que irá dizer  
Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar:  
Ficou deitado e viu que horas eram  
Enquanto Mônica tomava um conhaque,  
Noutro canto da cidade  
Como eles disseram.

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer  
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer.  
Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse:  
- Tem uma festa legal e a gente quer se divertir.  
Festa estranha, com gente esquisita:  
- Eu não estou legal. Não agüento mais birita.  
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais  
Sobre o boyzinho que tentava impressionar  
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir p'rá casa:  
- É quase duas eu vou me ferrar.

Eduardo e Mônica trocaram telefone  
Depois telefonaram e decidiram se encontrar.  
O Eduardo sugeriu uma lanchonete  
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard.  
Se encontraram então no parque da cidade  
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo  
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar  
Mas a menina tinha tinta no cabelo.  
Eduardo e Mônica eram nada parecidos -  
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis.  
Ela fazia Medicina e falava alemão  
E ele ainda nas aulinhas de inglês.  
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus,  
De Van Gogh e dos Mutantes,  
De Caetano e de Rimbaud  
E o Eduardo gostava de novela  
E jogava futebol de botão com seu avô.

Ela falava coisas sobre o Planalto Central,  
Também magia e meditação.  
E o Eduardo ainda estava



No esquema "escola-cinema-clube-televisão".

E, mesmo com tudo diferente,  
Veio mesmo, de repente,  
Uma vontade de se ver  
E os dois se encontravam todo dia  
E a vontade crescia,  
Como tinha de ser.

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia,  
Teatro, artesanato e foram viajar.  
A Mônica explicava p'ro Eduardo  
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar:  
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer  
E decidiu trabalhar;  
E ela se formou no mesmo mês  
Em que ele passou no vestibular  
E os dois comemoraram juntos  
E também brigaram juntos, muitas vezes depois  
E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa,  
Que nem feijão com arroz.  
Construíram uma casa uns dois anos atrás,  
Mais ou menos quando os gêmeos vieram -  
Batalharam grana e seguraram legal  
A barra mais pesada que tiveram.

Eduardo e Mônica voltaram p'rá Brasília  
E a nossa amizade dá saudade no verão.  
Só que nessas férias não vão viajar  
Porque o filhinho do Eduardo  
Tá de recuperação.

E quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão

## UM DIA EM SALA DE AULA

Fernando Sabino

Magricela como a Olívia Palito, mulher do Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Era antipática e ranzinza. Usava óculos de lentes grossas: não enxergava direito, vivia confundindo um aluno com outro.

A aula de religião não contava ponto nem influía na nossa média, mas a diretora nos obrigava a freqüentar.

Um dia apareceu uma barata na sala de aula. Descobrimos então que dona Risoleta tinha verdadeiro horror de baratas: soltou um grito, apontou a bichinha com o dedo trêmulo e subiu na cadeira, pedindo que matássemos. Era uma barata grande, daquelas cascudas.

A classe inteira se mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: empurrões, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos querendo atingi-la primeiro. E a coitada, feito barata tonta, escapando por entre nossas violentas patadas no chão. Até que, de repente, tive a sorte de dar com ela passando a correr entre meus pés – esmigalhei-a numa pisada só.

Fui aclamado como herói, vejam só: herói por ter matado uma barata. Até dona Risoleta me agradecer, tremula, descendo da cadeira e me dando um beijo na testa. Esse beijo a turma não me perdoou, durante muito tempo fui vítima da maior gozação: diziam que dona Risoleta estava querendo me namorar.

Deste episódio nasceu uma brincadeira que passamos a fazer em toda uala de religião, duas vezes por semana. Alguém trazia uma barata viva dentro de uma caixa de fósforos vazia, para soltar na sala de aula entre as carteiras, até que um aluno denunciasse a sua presença. Quando não era a dona Risoleta que soltava um gritinho:

- Uma barata!

(...)

Um dia ela foi reclamar providencias da diretora, dizendo que o prédio era velho, estava precisando de uma limpeza em regra, vivia cheio de baratas. Naquele tempo não havia dedetização, de modo que a diretora não tomou providencia nenhuma, nunca tinha visto barata na escola. Aquilo eram fricotes de dona Risoleta.

E a coisa ficou por isso mesmo, de vez em quando aparecendo uma baratinha, para alegrar a aula de religião. Houve uma que subiu pela perna da professora e foi se esconder debaixo de sua saia. A mulher deu um pulo de três metros de altura, se sacudindo toda, aos berros, como se estivesse possuída de demônio, por pouco não se atirou pela janela.

Até que Dico um dia esqueceu na carteira uma caixa de fósforo com a barata dentro. Sem saber para que diabo aquele aluno havia de ter trazido sósforos de casa, se todos nós éramos crianças, não fumávamos, dona Risoleta, curiosa, abriu a caixa. A barata saltou em sua cara num vôo aflito, largando pedaços de asa no ar, e se refugiou nos seus cabelos. A coitada só faltou desmaiar de susto. Saiu correndo feito doida com barata e tudo e foi nos denunciar à diretora.

Dico acabou suspenso por uma semana, como responsável por todas as baratas que já tinham aparecido. Com isso, ficou sob ameaça de perder o ano, por falta de frequência.