



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TALITA ALVES DE SOUZA RIBEIRO

A COESÃO REFERENCIAL:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA AO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Mamanguape-PB
2024

A COESÃO REFERENCIAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA AO
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TALITA ALVES DE SOUZA RIBEIRO

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R484c Ribeiro, Talita Alves de Souza.

A coesão referencial : uma proposta didática aplicada ao 7º ano do ensino fundamental / Talita Alves de Souza Ribeiro. - Mamanguape, 2024.
119 f.

Orientação: Fernanda Barboza de Lima.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Escrita. 3. Coesão textual. I. Lima, Fernanda Barboza de. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 37.012

TERMO DE APROVAÇÃO

TALITA ALVES DE SOUZA RIBEIRO

**A COESÃO REFERENCIAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA AO 7º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, pela seguinte banca examinadora:

Fernanda Barboza de Lima

Profª. Dra. Fernanda Barboza de Lima
Orientadora – PROFLETRAS/UFPB

Documento assinado digitalmente



FABIO PESSOA DA SILVA

Data: 30/04/2024 16:06:41-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva
Examinador Interno – PROFLETRAS/UFPB

Luana A. Santos de Lima

Profª. Dra. Luana Anastácia Santos de Lima
Examinadora Externa – UEPB

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Lusia Maria Alves, que também é professora da rede municipal de ensino, e que tanto me ensina com sua trajetória profissional a não desistir de oferecer um ensino melhor para os meus alunos. Ela está sempre me incentivando a buscar novos conhecimentos, para aperfeiçoar e inovar minha prática pedagógica, seja através de leituras, pesquisas, cursos de especialização, entre outros, que contribuam para meu crescimento enquanto docente e para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

Em especial, aos meus filhos, Gustavo César e Melissa Cristal, que mesmo sem entender a dimensão desse trabalho, os sacrifícios enfrentados durante todo esse percurso formativo, foram companheiros essenciais, tornando-se muitas vezes, meu porto seguro, onde me refugiava e me abastecia de forças para retomar a caminhada.

Dedico também aos meus irmãos Fernando e Aline, que são os meus melhores amigos, que me ajudam em tudo que preciso. Eles são minha torcida verdadeira e celebram cada conquista por mim alcançada.

Aos meus alunos, pessoas fundamentais nesse processo, desde o planejamento, desenvolvimento e execução dessa pesquisa, pois foram eles que, de acordo com suas necessidades, questionamentos, ideias, inquietações, me fizeram refletir e ressignificar o meu fazer docente. Sem eles, essa pesquisa não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Ouso dizer que não escolhi a educação, mas ela me escolheu! E foi no ser professora que me encontrei! O exercício da docência requer uma constante transformação, e esse Mestrado é mais uma delas, no ciclo da minha jornada profissional. E, só quem faz uma pós-graduação sabe dos desafios enfrentados. Então, chegou o momento de agradecer.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu bom Deus, por me permitir vivenciar essa experiência única e tão significativa em minha vida, me concedendo a oportunidade de aprendizagens valiosas, durante todo o percurso deste trabalho. Por Ele estar comigo em todos os momentos, guiando meus passos, me fortalecendo e colocando pessoas em meu caminho, para me ajudar. Ao meu Deus toda honra, glória e louvor, por mais uma formação concluída. Se não fosse pela Sua graça, eu não teria chegado até aqui.

A minha mainha, Lusía Maria Alves, minha principal incentivadora nos estudos. Sua insistência, conselhos e força me impulsionaram a avançar na trajetória acadêmica, e conseqüentemente, profissional. Obrigada por acreditar sempre em mim.

Ao meu esposo, Fredson Ribeiro, por sua dedicação e disponibilidade em cuidar dos nossos filhos, enquanto eu passava horas estudando e escrevendo. Sua compreensão e companheirismo foram essenciais em dias difíceis de produção.

Ao meu pai e irmãos, que ficam extremamente felizes e orgulhosos com cada conquista alcançada em minha vida.

A minha querida professora orientadora, Fernanda Barboza de Lima, pela confiança depositada em mim, muitas vezes, me dizendo que eu iria conseguir. Por sua parceria, compreensão, paciência em tirar todas as minhas dúvidas e por ser tão solícita em todas as vezes que precisei de sua orientação. Sua sabedoria e direcionamentos foram ferramentas essenciais para a realização deste trabalho, e minha transformação profissional. Muito Obrigada!

Ao professor, Fábio Pessoa da Silva, pelo conhecimento compartilhado, por todas as sugestões e orientações oferecidas durante o exame de qualificação, como também, por ter aceitado participar da banca de defesa deste trabalho, trazendo novas considerações para a melhoria e enriquecimento do mesmo.

À professora Luana Anastácia Santos de Lima, avaliadora externa, que se disponibilizou a realizar a leitura desta dissertação e tecer valiosas contribuições tanto na banca de qualificação, quando na defesa. Sua presença, participação e sugestões foram de extrema importância para o aprimoramento deste trabalho.

A todos/as os/as professores/as da turma 08, do PROFLETRAS, Campus IV – Mamanguape, PB, por todo conhecimento compartilhado nas aulas ministradas, por ampliar nossa visão enquanto professores, a fim de ressignificarmos nossas práticas pedagógicas e transformarmos o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas, onde atuamos.

A SEE (Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco), pela licença concedida desse vínculo, para que eu pudesse participar assiduamente de todas as atividades promovidas pelo programa de mestrado.

A todos que fazem a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Manoel Ricardo de Albuquerque, onde leciono, na pessoa da Gestora escolar, Wanessa de Oliveira Pereira, por acolher e compreender a importância da realização deste trabalho para o desenvolvimento dos alunos, e pelo atendimento a todas minhas solicitações.

Ao meu colega de trabalho, Thiago da Silva Sales, pela disponibilidade em me dar aulas de Língua Espanhola, para que eu obtivesse êxito no Exame de Proficiência em Língua Estrangeira, requerido pelo programa de Mestrado.

As minhas amigas Núbia Rossana e Fabrini Bilro, também professoras de Língua Portuguesa, pelo compartilhamento de ideias, incentivo e amizade. Vocês são muito especiais!

Aos alunos da turma do 7º ano A, que participaram com entusiasmo e dedicação em cada atividade proposta, durante a execução e conclusão deste trabalho. Suas necessidades na produção escrita me fizeram refletir e ampliar minhas possibilidades de ensino, contribuindo assim, para a transformação e aprimoramento da minha prática pedagógica.

A todos que fizeram parte da turma 08, do PROFLETRAS, Campus IV – Mamanguape, PB, pela união, empatia, convivência e partilha de conhecimentos. Por termos construído uma trajetória favorável de estudos e amizade. Nossos encontros eram leves, afetuosos e cheios de aprendizagem. Vocês são “Tops”!

À Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape, PB e a CAPES pelo apoio financeiro concedido.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

“A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo”

(Nelson Mandela)

RESUMO

O presente trabalho teve por finalidade discutir acerca da importância das relações coesivas para a construção de um texto escrito. Para isso, nos debruçamos sobre os processos de coesão, a fim de investigar as estratégias de referência utilizadas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com vistas a ampliação das habilidades de escrita, no tocante à coesão referencial. Dessa forma, ancorados em Antunes (2003), Marcuschi (2002), Geraldi (2003), Soares (1998), os PCN de Língua Portuguesa (1996), a BNCC (2018), entre outros textos, discutimos sobre o ensino de escrita de gêneros diversos; e recorremos a Antunes (2010, 2005), Fávero (2002, 2006), Koch (1994, 2000), Cavalcante (2017, 2022), entre outros autores, para pensarmos sobre as estratégias de coesão textual, em especial, os processos de referência importantes para a composição de textos. Quanto aos procedimentos, utilizamos pesquisa bibliográfica, pois consultamos textos que embasaram nossas reflexões teóricas e documentos orientadores do ensino de língua, e pesquisa-ação, pois nos envolvemos nas situações práticas da pesquisa, formulando estratégias de ação e refletindo coletivamente sobre elas. Assim, por meio de aplicações de oficinas, buscamos perceber como alunos utilizavam estratégias de referência na produção de textos, para assim, pensarmos em atividades que, por ventura, pudessem dirimir os maiores problemas observados. Compreendemos, com a experiência vivenciada, que o desenvolvimento da competência escrita é criado a partir de estímulos, e a forma como o professor trabalha com a escrita em sala de aula colabora e muito para se criar uma geração de produtores textuais competentes, habituada a escrever, com uma linguagem mais coerente, coesiva e adequadas às diversas situações comunicativas. Acreditamos que o procedimento didático aplicado contribuiu para a ampliação da competência leitora e escrita dos alunos envolvidos no processo, colaborando, assim, para sua formação escolar e cidadã.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Escrita. Coesão Textual. Referência.

ABSTRACT

The purpose of this work was to discuss the importance of cohesive relationships for the construction of a written text. To this end, we focused on cohesion processes, in order to investigate the referencing strategies used by students in the 7th year of Elementary School, with a view to expanding their writing skills, in terms of referential cohesion. Thus, anchored in Antunes (2003), Marcuschi (2002), Geraldi (2003), Soares (1998), the Portuguese Language PCN (1996), the BNCC (2018), among other texts, we discuss the teaching of writing of different genres; and we turned to Antunes (2010, 2005), Fávero (2002, 2006), Koch (1994, 2000), Cavalcante (2017, 2022), among other authors, to think about textual cohesion strategies, in particular, the processes of important referencing for text composition. As for procedures, we used bibliographical research, as we consulted texts that supported our theoretical reflections and documents guiding language teaching, and action research, as we got involved in practical research situations, formulating action strategies and collectively reflecting on them. Thus, through workshop applications, we sought to understand how students used referencing strategies in the production of texts, so that we could think about activities that, perhaps, could solve the biggest problems observed. We understand, with experience, that the development of writing competence is created from stimuli, and the way in which the teacher works with writing in the classroom contributes greatly to creating a generation of competent textual producers, accustomed to writing, with a more coherent, cohesive language suitable for different communicative situations. We believe that the didactic procedure applied contributed to expanding the reading and writing competence of the students involved in the process, thus contributing to their academic and civic education.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Writing. Textual Cohesion. Referencing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Pronomes e coesão textual	47
Figura 2: Produção Inicial do relato pessoal	61
Figura 3: Produção Inicial da aluna Nami	62
Figura 4: Trecho da Produção Inicial da aluna Nami	63
Figura 5: Trecho da Produção Inicial da aluna Nami	63
Figuras 6 e 7: Slides com exemplos de Repetição de Referentes.....	66
Figura 8, 9 e 10: Atividade sobre. Substituição Referencial	67
Figura 11: Slide sobre repetição como recurso estilístico	69
Figuras: 12 e 13. Textos sobre Repetição como recurso estilístico	69
Figura 14. Texto para atividade de identificação de referentes	72
Figura 15 e 16. Exemplos do processo de Substituição	73
Figuras 17 e 18. Atividade de reescrita de textos, utilizando o processo de substituição anafórica	74
Figura 19. Reescrita do relato pessoal (segunda produção textual)	75
Figura 20: Produção em processo da aluna Nami	76
Figuras 21 e 22: Atividade de identificação de substituição adverbial	79
Figura 23: Texto para análise de substituições lexicais	80
Figuras 24 e 25: Análise de repetição de referentes	83
Figuras 26 e 27: Slides contendo exemplos de Elipse.....	84
Figura 28: Reescrita do relato pessoal - Produção Final	85
Figura 29: Relato pessoal - Produção Final da aluna Nami	86

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCAEE – Centro de Ciências Aplicadas em Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência didática

SEE – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONCEPÇÕES E ENSINO DE ESCRITA	15
2.1 PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	18
2.2 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ESCRITA	24
3. A COESÃO REFERENCIAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
3.1 TEXTO, TEXTUALIDADE E SEUS FATORES	32
3.2 COESÃO TEXTUAL – PRÍNCIPIOS	36
3.2.1 Os mecanismos de referenciação	38
3.3 A REFERENCIAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	43
4. METODOLOGIA	48
4.1 ABORDAGEM DA NATUREZA DA PESQUISA	48
4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	49
4.2.1 Pesquisa bibliográfica	49
4.2.2 Pesquisa-ação	50
4.3 LOCAL DA PESQUISA	50
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA	51
4.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	52
4.6 PLANO DE AÇÃO	53
4.6.1 Apresentação do procedimento didático	53
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
7. REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

A escrita permeia quase todos os contextos sociais básicos do ser humano, como a família, a escola, o trabalho, e todas as instituições as quais o indivíduo faz parte. Para cada contexto, a escrita é utilizada com objetivos diferentes. A escola, nesse sentido, precisa ter uma visão sobre a relação da escrita e os contextos práticos de uso, para assim, orientar os alunos em relação à produção de textos e aos níveis de linguagem que eles podem utilizar.

A escrita ainda é vista como uniforme, um modelo estabelecido que deve ser respeitado rigorosamente pelos usuários. Mesmo que saibamos da existência de uma variedade linguística enorme, o problema da escola é quase sempre ensinar e se preocupar com a língua padrão e passar a pseudo ideia de que só existe uma norma, um uso e um registro. Sabemos também, que a língua varia muito na sua modalidade escrita, o que deveria ser respeitado em âmbito social, visto que há uma imensidão de gêneros textuais. E, se temos uma variedade de gêneros escritos, com suas especificações e funções, por que não levar para a escola essa diversidade e mostrar para os alunos que a escrita vai muito além de regras gramaticais? Os alunos precisam compreender que as diversas situações comunicativas exigem textos específicos e esses se estruturam de formas diversas, na oralidade e na escrita. Na escrita, para além de normas da gramática, precisamos pensar em outros fatores que se relacionam ao texto e ao seu entorno.

O trabalho com a escrita, seguindo o raciocínio, também acontece de forma insuficiente em algumas escolas. Geralmente, as propostas de ensino para a escrita contemplam apenas o domínio ortográfico e a aquisição de regras gramaticais estabelecidas pela norma padrão da língua, não atendendo às necessidades do contexto em que os alunos estão inseridos, não havendo uma reflexão para o uso da escrita em situações reais. Da mesma forma, a escrita também é uma modalidade pouco relacionada aos gêneros textuais, ou seja, quando são propostas atividades de escrita nas aulas de português, elas atentam apenas para a superficialidade dos textos.

Enquanto professora, vejo a necessidade de uma mudança de perspectiva em relação à escrita dos meus alunos, pois entendo que essa deve ir além do domínio de um código. É preciso construir uma nova concepção de língua e texto, pois ambos são práticas sociais que estão entrelaçadas. Com esse pensamento, entendemos que a aula de Língua Portuguesa precisa ser um espaço para que sejam apresentados e trabalhados os recursos e as propriedades utilizadas na construção e recepção de textos, e como eles se materializam na vida real das pessoas, nas suas atividades de linguagem, para assim, ampliarmos o entendimento dos alunos sobre o processo de produção textual.

Um texto bem construído, textualmente adequado, cujo sentido é construído e estabelecido nas relações entre autor, texto e leitor deve ser o fundamento do ensino de produção textual. Então, se torna imprescindível um trabalho que contemple, de fato, o ensino baseado pelos gêneros textuais e que favoreça o conhecimento dos fatores linguísticos pelos alunos, como ferramentas para a construção do texto, a fim de que eles se apropriem desses aspectos linguísticos para ampliação da sua competência escrita.

Nesse esteio, não há como pensar o ensino de produção textual sem pensar nos fatores de coesão textual. Sabemos que construir um texto adequado às situações comunicativas está diretamente relacionado às estratégias coesivas responsáveis pelas ligações semânticas e gramaticais que o tornam um texto coerente. Sabemos também que muitos são os fatores de coerência e coesão que são responsáveis pela tessitura textual e qualquer um deles seria importante de ser discutido nesse trabalho. Contudo, com vistas a afunilar a discussão para torná-la mais aprofundada, decidimos nos debruçar sobre os aspectos da referenciação textual, de modo mais específico.

Ao observar a escrita dos alunos do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Manoel Ricardo de Albuquerque, situada no município de Caaporã, estado da Paraíba, percebi, em diversas atividades ministradas, que há grandes dificuldades na construção textual dos textos mais simples, relacionadas aos mais diversos problemas, como: influência da oralidade na escrita, déficit de estratégias coesivas, desvios gramaticais, entre outros. A maioria desses alunos reside na zona rural do município, apresentando na oralidade formas de se expressar que se projetam para a escrita e tornam o texto truncado e inadequado.

Assim, levando em considerações as observações feitas em sala de aula e as dificuldades encontradas pelos alunos na construção textual, questionamos: como ampliar as estratégias de referenciação utilizadas por alunos do 7º ano do ensino fundamental em suas produções textuais? Como hipótese, pensamos que a estratégia de repetição e substituição por elipse seriam os mecanismos coesivos mais presentes nos textos, em detrimento das diversas substituições anafóricas possíveis.

Pensando no questionamento estabelecido, objetivamos, assim: investigar as estratégias de referenciação utilizadas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com vistas a ampliação das habilidades de escrita, no tocante à coesão referencial. Como objetivos específicos, almejamos: refletir sobre o ensino de escrita e os problemas existentes em torno desse ensino; fazer uma análise diagnóstica das estratégias de referenciação empregadas pelos estudantes na escrita; elaborar e desenvolver uma proposta didático pedagógica que contemple as estratégias de escrita e de coesão referencial e apresentar um caderno pedagógico, que sirva como guia

para professores que desejam trabalhar os processos de referenciação.

Nas seções que se seguem, discutiremos, nos capítulos teóricos, sobre concepções e ensino de escrita, fatores de coerência e a coesão referencial, em específico. Em seguida, serão apresentados os procedimentos metodológicos e o esboço da proposta didática pensada. Logo após a aplicação das oficinas, trazemos a descrição detalhada de cada momento realizado com a turma, como também, a análise das atividades desenvolvidas e das produções escritas construídas pelos alunos, propostas no decorrer das oficinas.

2. CONCEPÇÕES E ENSINO DE ESCRITA

São muitos os desafios enfrentados no ensino da escrita. Sabemos que eles decorrem de diversos fatores. E, reconhecer as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, tanto por alunos como por professores, é um passo necessário para a reflexão e a modificação das práticas de ensino e aprendizagem. Para isso, torna-se fundamental nortear o processo de ensino baseado por alguma concepção de linguagem.

Antes, contudo, de apresentar a concepção escolhida que norteará nossos estudos, é preciso apresentar as concepções de linguagem abordadas por Geraldi (1984), que muito contribuem para nosso entendimento e fundamentação da nossa prática enquanto professores de Língua Portuguesa. São elas:

A linguagem como expressão do pensamento: nesta concepção da linguagem é possível afirmar que, para que uma pessoa se expresse bem, ela precisa pensar bem, sendo a linguagem uma representação da mente; *A linguagem como instrumento de comunicação*: está diretamente vinculada à teoria da comunicação e entende a língua como um código, um conjunto de signos que é enviado de um transmissor para um receptor. Por fim, *A linguagem como uma forma de interação*: a linguagem é compreendida como um lugar de interação entre as pessoas. Por meio da linguagem as pessoas praticam ações, firmam compromissos, estabelecem vínculos que não seriam possíveis de outra forma que não pela linguagem (Geraldi, 1984).

Essa última, é a que acreditamos que deveria conduzir o trabalho com a escrita em nossas salas de aulas. O ensino nessa perspectiva abrange as competências necessárias para que o aluno se desenvolva linguisticamente, para que, a partir de suas práticas de linguagem, possa interagir no mundo que o cerca sendo um sujeito atuante, participativo na construção de relações sociais.

Com relação ao ensino, podemos observar que essa concepção de linguagem não se limita ao ensino de regras gramaticais, normas padrões estabelecidas pela classe dominante, mas sim, oferece ferramentas para o aluno dominar a norma culta da língua, sendo capaz de utilizá-la nos mais diferentes contextos, para assim, poder romper com as diferenças entre as classes sociais.

Barrf De-Nlniac (2006, p. 38), discutindo sobre a ampliação das atividades de escrita para as mais diferentes práticas da linguagem, afirma que:

[...] hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos.
[...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares

ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica.

De fato, hoje a escrita se tornou algo imprescindível para a vida do ser humano, para sua comunicação e relações sociais. Tamanha é sua importância que nos deparamos com diversos trabalhos dedicados ao estudo dessa modalidade de linguagem. O ato de escrever, de se comunicar através do código, envolve, dentre as variadas influências, também os aspectos cognitivos, sociais e culturais.

Assim, descrever o ato de escrever não é tarefa fácil. É importante, nesse momento, obtermos uma visão ampla sobre a escrita, considerarmos suas perspectivas, conhecermos suas particularidades, para adquirirmos ferramentas necessárias que subsidiem nosso trabalho docente.

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2014) apresentam três concepções de escrita. A primeira, a *escrita com foco na língua*: aquela que prioriza o ensino das regras gramaticais da língua, o domínio do código escrito e o uso de um vocabulário requintado nas produções textuais. De acordo com Koch e Elias (2014, p. 32, grifo do autor), essa perspectiva está estreitamente ligada à concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Nessa concepção de sujeito como **(pré) determinado pelo sistema**, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade.

Essa concepção de ensino da escrita nos remete às práticas utilizadas no método de ensino tradicional, em que se priorizam as questões gramaticais e a norma culta da língua, e não se consideram os contextos de comunicação, não se valorizam as compreensões leitoras que poderiam ser realizadas pelo leitor, nem também seus conhecimentos de mundo. Nesse sentido, as variações linguísticas, os contextos sociais e os aspectos cognitivos que particularizam os alunos são considerados como erros ou inadequações linguísticas. Nessa perspectiva, o ensino da escrita se restringe apenas à aquisição do código, como a principal ferramenta para a aquisição da aprendizagem.

Atualmente, essas práticas de ensino que privilegiam apenas o aprendizado da norma culta da língua não são mais suficientes e adequadas para trabalharmos com a escrita, pois essa, vai além do código escrito, da norma padrão. Hoje, a escrita é considerada uma competência

que abrange diversos fatores, que influenciam e favorecem a comunicação, a interação e o desenvolvimento dos indivíduos na sociedade. Assim, não nos cabe mais trabalharmos a escrita unicamente na perspectiva de obtenção do código, pois ela está para além dessa função, ela é essencial para a comunicação e desenvolvimento dos indivíduos em sociedade, e se faz necessário ampliar a visão sobre o ensino dessa competência linguística.

Na segunda concepção da escrita, *o foco está no escritor*. Nessa concepção, a escrita é concebida como um reflexo de pensamentos. O escritor determina através da escrita suas intenções, desejos, sendo suas ideias o centro da comunicação. Ele não considera o receptor da mensagem, sendo ele, o principal sujeito da atividade comunicativa.

Assim, conforme apresentam os autores:

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o **texto** é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor. A **escrita**, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo (Koch e Elias, 2014, p. 33).

Essa concepção de escrita nos remete, com relação ao ensino, às atividades centradas no exercício de adivinhação do pensamento do escritor, aos exercícios que pedem que sejam interpretados os sentidos do texto pelas pistas deixadas por aquele que escreveu o texto. Nesse sentido, são desconsiderados os conhecimentos prévios do leitor, as experiências que ele traz para interpretar o texto, ou seja, não há uma construção dialógica entre autor e leitor.

Por fim, temos a terceira concepção, em que *o foco está na interação*. Nessa concepção, a escrita vai além da apropriação das regras gramaticais da norma culta da língua, e também ultrapassa o pensamento de que o escritor é o único responsável pela comunicação. Essa concepção contempla uma relação de interação de quem emite a mensagem, da mensagem e da valorização do receptor, como agente participativo desse processo. Considerando assim, todos os aspectos envolvidos numa situação comunicativa.

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (Beaugrande, 1997 apud Koch e Elias, 2014).

Essa concepção nos apresenta a escrita como um conjunto de práticas interacionistas,

que não se limitam ao código e ao pensamento do escritor, mas abrange todas as possibilidades de um trabalho coletivo, num processo de construção de sentidos. E acreditamos que o trabalho do professor, deve ser pautado nessa concepção, visto que o aluno precisa compreender que o ato de escrever é um processo que envolve diversos fatores, por exemplo, desde a escolha de um gênero textual à revisão das ideias e organização do texto, a fim de que a comunicação seja clara e eficaz, promovendo sentido ao que está escrito.

2.1 PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao adentrar na escola, os alunos já trazem sua bagagem linguística, são capazes de se expressar e de elaborarem textos orais com certo nível de fluência e desenvoltura. A escola tem um papel fundamental, nesse sentido, de ampliar o repertório linguístico desse aluno, de forma que eles possam transitar nos diversos espaços da comunicação, elaborando textos diversos, tanto orais, quanto escritos.

A escola é a instituição oficial responsável pelo desenvolvimento da linguagem escrita dos educandos. Por isso, é imprescindível que atividades que envolvem a linguagem escrita sejam apresentadas de forma contínua e progressiva, ao longo de toda a vida escolar do aluno e não apenas no ensino médio, quando são voltadas, principalmente, para que os alunos sejam aprovados em avaliações nacionais.

Embora já discutamos há décadas, a importância de observarmos a escrita como uma prática de letramento, sabemos que alguns professores de Língua Portuguesa, muitas vezes, ainda acabam reduzindo o ensino da escrita apenas ao domínio do código escrito, a um conhecimento sistemático de símbolos e regras. Escrever, contudo, não é apenas codificar um sistema de símbolos, mas antes, é uma forma de interação, uma maneira de nos comunicarmos e atingirmos objetivos desejados.

A escrita, assim como a leitura, também é um canal para o desenvolvimento do letramento, pois através dela, o indivíduo manifesta suas capacidades linguísticas e discursivas, e estas estão extremamente vinculadas nesse processo. Contudo, para promover um ensino que contemple o letramento em sua totalidade, se faz necessário que o professor esteja atento aos diversos fatores que influenciam nesse processo, e ciente que a aquisição desses saberes deve ocorrer de forma integrada, como nos aponta Magda Soares (2005) em entrevista, ao discutir sobre o que os professores precisam saber quando pensam no ensino de escrita. Para a pesquisadora:

Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido (Soares, 2005, p. 14).

Embora a autora esteja se referindo ao processo de letramento integrado às atividades de alfabetizar, entendemos que todos os conhecimentos apontados são importantes ao longo do desenvolvimento do aluno escritor. Mesmo na segunda fase do ensino fundamental, a realidade da sala de aula tem nos mostrado que conhecimentos básicos, como: algumas convenções ortográficas e conhecimento de determinados vocabulários, por exemplo, ainda não fazem parte do sistema linguístico de alguns dos nossos alunos.

Dessa forma, ao trabalharmos com a competência escrita, devemos permitir que os nossos alunos vivenciem situações de produção de textos escritos reais, textos significativos, em que eles possam incorporar os conhecimentos adquiridos sobre a língua escrita, e assim, promover a ampliação das diversas práticas de letramento que usam em sua vida cotidiana e que precisarão para constituírem-se como cidadãos que vivem em sociedade. Sobre isso, Rojo (2009, p. 107) questiona o papel da escola e apresenta um caminho possível para ela.

[...] o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo? Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Podemos perceber, assim, que o letramento vai além do domínio do sistema de escrita, ele revela a capacidade que os indivíduos possuem para se envolverem em situações reais, de práticas sociais de leitura e escrita, que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Essas práticas, na atualidade, envolvem não apenas os letramentos das culturas locais, valorizados ou não, envolvem, também, ainda como explica Rojo (2009, p. 107), “o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos [...] tendo em vista os avanços tecnológicos”.

Com isso em mente, é importante ressaltar que a escola e, em especial, a disciplina de Língua Portuguesa, tem vivenciado transformações. Outras exigências se somam ao trabalho com o texto, para além do processo de compreensão de sentidos, na leitura, e da arrumação de

parágrafos coesos, na escrita. Ao trabalhar com a produção escrita, o professor precisa despertar no aluno a compreensão de que o texto vai muito além do que está expresso na sua superfície, mostrar os diversos fatores que são envolvidos numa produção textual, e enfatizar que, ao produzir, o aluno deve considerar, além de todos os elementos constituintes, o interlocutor, peça fundamental nesse jogo de interação, refletindo sobre o que escreve, para quem escreve, onde escreve e com que finalidade escreve, a fim de que haja uma contribuição significativa de um determinado sujeito para com os outros (Brasil, 1998).

Faz-se necessário também, que o professor amplie a visão dos seus alunos em relação às condições dos interlocutores no processo de interação, pois cada situação comunicativa é única. É importante atentar para aspectos intelectuais, psicológicos, familiares, socioeconômicos, pois são fatores que também precisam ser considerados no ato da escrita de textos. Enfim, não é suficiente que o ensino da escrita ocorra, como se tem feito em algumas escolas, exclusivamente vinculado à apreensão das regras gramaticais. Cuidar que sejam cumpridas as regras de gramática da norma padrão é necessário, é evidente a importância e a utilização delas para a composição textual, mas a produção de texto não se limita apenas a esses aspectos estruturais (Antunes, 2003; Marcuschi, 2008).

Há algumas décadas, já podemos encontrar facilmente documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa, que podem direcionar o trabalho do professor a partir de uma abordagem sociointeracionista da linguagem. Temos, como exemplos, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, 2000) e, mais recentemente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), além de outros documentos que contribuem de maneira significativa para a melhoria da prática docente. Esses documentos são ferramentas norteadoras que, além de guiar o ensino da Língua Portuguesa, oferecem uma diversidade de temas para serem vivenciados em sala de aula, propostas metodológicas, e ainda nos convidam a uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos PCN, Antunes (2003, p. 22-23, grifos da autora) afirma que:

[...] não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p. 19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes.

Assim, e em conformidade com os PCN (Brasil, 1998), a proposta que nos é apresentada pela Base Nacional Comum Curricular sobre o ensino da Língua Portuguesa também nos remete a linguagem como produto da interação social. Percebemos que a concepção de linguagem continua a mesma em ambos os documentos, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Na BNCC (Brasil, 2018), contudo, o enfoque é dado às práticas de linguagem e escrita levando em consideração os avanços tecnológicos e os novos gêneros textuais exigidos para a comunicação em rede. Em ambos documentos, o foco é a construção textual, são as atividades de leitura, escrita e análise linguística voltadas à composição de gêneros diversos, em que os aspectos gramaticais devem ser pensados para servir a essa composição e não como principal objeto de ensino.

[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e *regras* operam e nas quais serão concomitantemente construídos (Brasil, 2018, p. 81, grifo nosso).

Sendo assim, podemos confirmar que esses documentos oficiais se complementam e contribuem significativamente para o trabalho docente. Então, não há motivos para angústias ou rejeição frente ao novo documento, pois ele aborda aspectos enfocados anteriormente pelos PCN (Brasil, 1998) e já bastante discutidos em diversos programas de formação de professores. Além disso, nos traz uma série de novidades linguísticas decorrentes da passagem do tempo, que devem ser consideradas e utilizadas em sala de aula, pois correspondem às vivências cotidianas dos alunos e precisam ser inseridas no contexto escolar.

Portanto, fica evidente que não faltam referenciais e materiais de suporte ao professor advindos dos órgãos institucionais, que contemplam o discurso das novas propostas para o ensino da Língua Portuguesa, a fim de surgir novos programas e propiciar novas práticas pedagógicas. Assim, se torna incoerente a fala de alguns professores, ao transferirem o fracasso do ensino e aprendizagem apenas para as Secretarias de Educação, Livros Didáticos, Programas de Formação, entre outros aspectos que eles utilizam como obstáculos para o desenvolvimento de um ensino significativo, pois o fazer docente precisa estar entrelaçado às teorias, mas não se limita a esses documentos.

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais, tem tentado com

muito esforço dar continuidade ao desenvolvimento das práticas de linguagem, porém, isso não tem sido tarefa fácil, pois os alunos chegam ao novo ciclo do ensino fundamental com diversas lacunas de aprendizagens, que deveriam ter sido consolidadas nos anos iniciais. Então, o trabalho que deveria ser de aprofundamento das aprendizagens vivenciadas, acaba se tornando cada vez mais difícil, devido à necessidade de primeiro resolvermos problemas basilares, para depois podermos dar continuidade ao processo de aquisição da aprendizagem específicas do novo ciclo.

Soares (2002), discutindo sobre a relação entre o fracasso escolar e a desigualdade social, nos lembra que esse fracasso está intimamente relacionado à falta de acesso a uma educação igualitária e que, não adianta a promoção de uma escola para o povo se essa escola não propicia um ensino de qualidade, com acesso à cultura e à tecnologia, por exemplo.

[...] essa escola é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo que para o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma democratização do acesso à escola não tem igualmente ocorrido a democratização da escola (Soares, 2002, p. 2).

Um exemplo do que mostram os índices do fracasso educacional é o que encontramos frequentemente em muitas salas de aulas: alunos que ainda não dominam a leitura e escrita, correspondentes ao seu nível de escolarização. Nesse sentido, é preciso promover um ensino mais eficaz, desde os anos iniciais, para que possamos garantir as competências necessárias ao desenvolvimento do aluno, como as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a fim de direcionar nosso trabalho docente e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere, especificamente à escrita, e ainda tomando os documentos oficiais referenciados como base para nossas reflexões, é importante destacar que os parâmetros, por exemplo, destacam a importância de um trabalho sequenciado que englobe “os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos”, desde sua produção inicial, até os mecanismos de avaliação e refacção dessa produção. O texto chama a atenção para as complexidades envolvidas no exercício da escrita, lembrando que até os escritores profissionais precisam de auxílio de leitores críticos e revisores que os ajudem na “composição final” (Brasil, 1998, p. 75-76).

O texto da BNCC, complementando essa ideia, amplia as diretrizes para o eixo da

produção de textos, englobando, além dos textos orais e escritos, os textos multissemióticos. Na base, é orientado que as práticas de linguagem relacionadas à escrita devem voltar-se “à interação e à autoria” e devem compreender dimensões, como: “condições de produção dos textos, dialogia entre os textos, alimentação temática, construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e estratégias de produção” (Brasil, 2018, p. 77-78).

No aspecto da construção da textualidade, foco de nosso trabalho, a BNCC (Brasil, 2018, p. 77) orienta que, nas práticas de ensino de escrita, os alunos devem aprender a:

Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.

Para além disso, como dissemos anteriormente, a base ressalta a importância de adequar o ensino da linguagem às necessidades promovidas pelas mudanças contemporâneas, promovendo o contato dos alunos com os diversos gêneros advindos das novas práticas de linguagem e comunicação. É preciso, também, entender que os estudantes ganham papel de destaque nesse processo, pois eles passam a ser protagonistas de sua aprendizagem, colaborando com a disseminação dos gêneros textuais, já familiarizados por eles no ambiente escolar (Brasil, 2018).

No entanto, é preciso despertar nesses alunos uma consciência crítica acerca desses gêneros, levando-os a considerar as possíveis demandas sociais que geram a sua utilização, refletir sobre sua finalidade, usos e aspectos relevantes, estabelecendo um debate sobre as ideias, argumentos e posicionamentos contrários que giram em torno de um gênero textual, principalmente, os da esfera digital. Dessa forma, estaremos contemplando a cultura digital, como nos orienta a BNCC (Brasil, 2018).

Quando se fala em escrita, faz-se necessário entender que as práticas de linguagem estão associadas uma a outra. Dessa forma, o texto escrito nada mais é que um produto decorrente de ações que um autor realiza com a linguagem. Na escola, essa escrita também deve ser um produto decorrente de ações que preveem planejamento, relação com outros textos, acesso a leituras diversas, enfim, o resultado de um processo organizado e orientado por um professor, dentro de uma unidade curricular.

O ensino fundamental deve ser um lugar em que se oportuniza o contato com gêneros diversos, gêneros que exijam habilidades determinadas e que acompanhem as diferentes fases dos alunos. Os textos escritos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, devem

refletir o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo que o aluno deve ter desenvolvido ao longo de sua formação escolar até ali (Brasil, 1998).

Na BNCC, nos anos finais do ensino fundamental, as práticas de linguagem são organizadas em campos de atuação, sendo eles: campo artístico literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Esses campos, ainda conforme o documento, “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos” que devem ser trabalhados em sala de aula (Brasil, 2018, p. 85).

Com relação à escrita de gêneros localizados dentro desses campos, além da indicação das habilidades exigidas para a produção dos gêneros, da apresentação de diversificados gêneros textuais que podem ser trabalhados em cada campo, também há a organização dos objetos de conhecimento referentes ao planejamento, organização dos dados, produção, textualização, revisão, reescrita e edição dos gêneros a serem escritos (Brasil, 2018).

A escrita, dentro das perspectivas trazidas nos documentos citados, deve ser encarada, assim como todo objeto de conhecimento, não como um ponto final de um processo, mas sempre como um processo que pode ser melhorado. Aos poucos, o estudante deve ter contato com gêneros mais complexos, na medida em que vai progredindo, saindo de gêneros literários mais simples a gêneros que atuam em esferas públicas que exigem posicionamento e argumentação.

2.2 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ESCRITA

Tendo em vista que todo trabalho com a linguagem deve ocorrer dentro da esfera dos gêneros textuais, se torna importante que o professor amplie sua visão em relação ao ensino da escrita, que não se limite apenas às questões de adequação formal da língua, mas que desenvolva um trabalho voltado também para os processos comunicativo-discursivos do texto. Ao fazermos isso, oportunizamos que os alunos desenvolvam autonomia em relação à produção do gênero textual, ao uso consciente da linguagem e à capacidade de produzir textos mais coerentes e contextualizados.

Quando o professor promove uma atividade de escrita de forma genérica e não planejada, ele perde a oportunidade de usar aquele tempo para o exercício de uma escrita consciente e sequenciada. Para o momento de produção, é importante que o professor apresente os caminhos que os alunos poderão percorrer durante a elaboração do texto, pois eles precisam de orientação, tais como: qual gênero a ser produzido, objetivos, destinatários, circulação, dentre outros, orientações que ajudarão o aluno no planejamento e produção do seu texto.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), ensinar práticas orais formais e práticas de escrita de forma sistemática é algo que pode ser feito na escola. Para isso, os professores devem buscar estratégias que “favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”.

Nessa perspectiva, pensando na sistematização dessas estratégias, os autores supracitados definem as sequências didáticas, como já informa o nome, como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, com o objetivo de permitir ao aluno escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou difíceis de dominar (Dolz; Noverraz; Scheol, 2004, p. 97).

Assim, as sequências didáticas se tornam uma alternativa para diminuição das lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois elas vão direcionar todo o trabalho do professor e propor aos alunos, através de uma sequência de atividades, o desenvolvimento de habilidades necessárias para melhoria e ampliação de suas competências linguísticas.

Embora não tenhamos, nesse trabalho, o propósito de elaborar uma sequência didática, achamos oportuno apresentar brevemente a sequenciação proposta pelos autores. A já bastante conhecida SD (Sequência Didática), se divide em quatro etapas básicas: a. apresentação da situação (que se refere a um momento destinado à apresentação da sequência e tem como objetivo fazer o aluno conhecer os objetivos do procedimento, suas fases e, também, qual gênero textual será foco do trabalho desenvolvido); b. primeira produção (depois de uma breve exposição sobre as características do gênero textual a ser produzido na sequência, os alunos são convidados a fazer uma primeira produção desse gênero); c. módulos (são as atividades desenvolvidas pós análise das primeiras produções, que podem ser quantas forem necessárias para sanar ou abrandar os problemas detectados nas primeiras produções); d. produção final (é o retorno ao texto inicialmente produzido, agora com ferramentas capazes de revisá-lo, corrigi-lo e melhorá-lo) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

A proposta apresentada pelos autores supracitados coloca a produção oral ou escrita do gênero textual como foco do trabalho com a língua. Essa perspectiva já é bastante discutida quando se pensa sobre o ensino de Língua Portuguesa. É ela que observamos nos documentos orientadores, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa e mais recentemente na BNCC. Porém, na prática, a execução desse trabalho ainda é pouco realizada por grande parte dos professores que, muitas vezes, não têm conhecimentos teóricos nem

exemplos práticos de como desenvolver experiências pedagógicas que tenham como foco a produção dos gêneros discursivos.

Lopes-Rossi (2011) lembra que o trabalho do professor em torno do texto tem como resultado o desenvolvimento de um leitor/escritor independente e crítico, já que as atividades de leitura e produção se relacionam ao próprio funcionamento da linguagem.

O trabalho pedagógico com gêneros discursivos proporcionam o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos (Lopes-Rossi, 2011, p. 71)

Assim, é importante enquanto professores ampliarmos nossas estratégias de ensino, nos abastecermos de conhecimentos e possíveis ferramentas para traçarmos um caminho a ser percorrido na construção da aprendizagem dos nossos alunos. E com isso, se faz necessário escolhermos os gêneros textuais a serem trabalhados, de acordo com a realidade de cada contexto, de modo a contribuir significativamente com seu desenvolvimento.

Antunes (2003, p. 61-62) nos lembra que uma atividade planejada com a escrita tem como implicação pedagógica, entre outras coisas, “uma escrita de autoria também dos alunos”. Ou seja, quando se propõe uma atividade contextualizada de produção escrita, insere-se o aluno num exercício de “sentirem-se sujeitos” do dizer e não apenas leitores daquilo que circula na sociedade, o que contribui para que os alunos exercitem sua “participação social pelo recurso da escrita”.

Pensando em facilitar o processo de ensino e aprendizagem da escrita, Lopes-Rossi (2011) nos apresenta o trabalho com gêneros textuais por meio de projetos pedagógicos, como forma de desenvolver as competências necessárias aos alunos. Nessa formulação, compete ao professor planejar e desenvolver atividades que atuem para que os alunos se apropriem das características linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros trabalhados, a fim de que os alunos se tornem capazes de utilizá-los nas mais diversas situações reais de uso.

Muitas vezes, limitamos os projetos pedagógicos realizados na escola apenas ao campo da leitura. Por não dispormos de tempo suficiente para um trabalho mais detalhado ou por não termos conhecimento para aprofundar um trabalho com produção escrita, acabamos negligenciando-o. Porém, a importância de um trabalho com a escrita inclui, entre outras coisas, o fato de, ao trabalhar com a produção de textos, trabalharmos também a leitura, pois, como lembra Lopes-Rossi (2011, p. 72), “um projeto pedagógico para a produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das

características típicas do gênero a ser produzido”. Assim, ao desenvolvermos um projeto pedagógico voltado para a produção escrita, conseqüentemente, estamos contemplando, ou deveríamos contemplar, as competências necessárias à leitura, produção e análise linguística dos textos.

Como bem lembra Marcuschi (2008, p. 53), quando a escola leva o aluno a desenvolver textos escritos, ela está auxiliando-o a desenvolver habilidades, também, de falante e de ouvinte, de leitor e de escritor, pois mesmo que a comunicação possibilitada pela escrita não seja “face a face”, é imprescindível que os papéis de leitor e escritor sejam cumpridos, “sob pena [do texto] não ser comunicativo”.

Pensando, assim, numa atividade sequenciada para a produção escrita, Lopes-Rossi (2003) nos apresenta um procedimento didático que contempla três módulos de atividade. No primeiro módulo, reportamo-nos à leitura e conhecimento do gênero a ser produzido, em que o ensino deve abordar aspectos temáticos, composicionais e estruturais do gênero em questão, para que o aluno adquira maior proximidade com o texto a ser produzido. É importante nesse momento inicial, que o professor desperte em seu aluno a curiosidade textual, estimulando-o a comentar, discutir, pesquisar e conhecer as particularidades do gênero, como também, seu campo de circulação. Quanto maior a exploração do texto a ser trabalhado, maior serão a percepção e o entendimento do aluno sobre suas características e aspectos, pois esses fatores facilitarão a organização textual pelos alunos, na hora da produção.

O segundo módulo diz respeito à produção escrita propriamente dita. Inicialmente, pode ser realizado em pequenos grupos de alunos, como forma de interação e de favorecer a troca de informações, ideias, e também a divisão de tarefas. Nesse módulo, etapas bastante significativas são a revisão e a correção das produções realizadas pelos alunos. Essa correção pode ser feita tanto pelo professor como pelos alunos da turma, no intuito de contribuir para as próximas versões que serão produzidas. Lopes-Rossi (2003, p. 88) afirma que “essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística, em outros momentos de aula”. Desse modo, a intervenção, em especial, do professor, ressalta outras dimensões da escrita necessárias para a construção de um texto, tais como aspectos gramaticais, organização de parágrafos, adequação vocabular, coesão textual, entre outros. Assim, vários fatores devem ser considerados na hora da correção e revisão.

O terceiro módulo abordado pela autora trata da divulgação dos textos produzidos pelos alunos ao público. Essa etapa gera grandes expectativas nos alunos, pois é o momento em que querem mostrar suas produções e receber os *feedbacks* pelo trabalho desenvolvido. Eles

querem apresentar e distribuir ao público suas produções como resultado da aprendizagem adquirida, das novas habilidades comunicativas construídas, e assim, encerrar esse processo, para que venham novos gêneros, novos desafios (Lopes-Rossi, 2003).

A partir dessas considerações sobre a utilização de projetos pedagógicos como ferramenta para subsidiar o trabalho do professor e o desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias para o processo de aprendizagem de cada gênero textual pelos alunos, podemos entender, como afirma a autora, que “o sucesso dessa proposta pedagógica depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita”. Esses procedimentos devem requerer “[...] entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções” (Lopes-Rossi, 2003, p. 78)

Assim, fica evidente a necessidade de um bom planejamento a ser realizado pelo professor, com ações e estratégias que favoreçam a aquisição do conhecimento dos gêneros textuais pelos alunos, a fim de que eles tenham domínio sobre esses saberes e sejam capazes de utilizá-los dentro e fora do ambiente escolar.

Sobre planejamento, essa é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de qualquer atividade, pois é através dele que direcionamos nosso trabalho e tentamos alcançar os objetivos previstos. É no planejamento que decidimos a metodologia que vamos utilizar para cada situação, as técnicas, as ferramentas e estratégias para a realização da tarefa.

O ato de planejar em si envolve diversas questões que precisam ser levadas em consideração, e se tratando do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, ainda mais. Para o ensino desse eixo, precisamos pensar sobre: o que pretendemos ensinar, quando, quais gêneros textuais ensinaremos, como, para quê, quais habilidades linguísticas estarão sendo contempladas nesse contexto, quais recursos utilizaremos e como será a avaliação dessa aprendizagem. Enfim, assim como nos afirma Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 78) “não basta chegar na sala e mandar o menino escrever uma redação. Não é assim que se faz. Há de se ter um método, de ser metódico, de ser rigoroso no método, de seguir as coisas ‘à risca’ para se obter os melhores resultados”.

Outro fator importante que os autores apontam na aprendizagem da escrita é o tempo que é determinado, principalmente dentro das escolas, para o exercício prático dessa habilidade. Muitas vezes, o que acontece, é que nós, professores, limitamos o ensino da escrita apenas à leitura e apresentação de textos, modelos, que os alunos devem seguir para realizar suas próprias produções. Porém, de acordo com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p.78, grifo dos autores):

[...] a aprendizagem da escrita exige que se faça escrita, que se passe pela experiência e que se acumulem experiências ao longo de um determinado período que o fator *tempo* torna-se tão importante! *Tempo para a redação, não em casa, mas na escola.*

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência escrita está relacionado à prática dessa modalidade. Ou seja, o aluno precisa estar em constante exercício de produção, escrever muito, fazer atividades de reescrita, de repetição, entre outros mecanismos, que favoreçam o domínio dessa competência. E a escola, nesse sentido, precisa disponibilizar tempo e entender que essas atividades devem ser realizadas dentro do ambiente escolar, sob orientação do professor, para que os alunos consigam um bom desempenho. Ou, refletindo sobre Antunes, produzir um texto escrito...

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (Antunes, 2003, p. 54).

A produção textual, segundo Geraldi (1997), deve buscar legitimar o discurso do indivíduo a partir de suas vivências, ou seja, ao produzir um texto, o indivíduo, em sociedade, o faz porque tem um propósito definido. Seja por meio da oralidade, seja por meio da escrita, ao elaborar um texto, o sujeito se coloca como participante de um jogo comunicativo que se presta a obtenção de algum resultado.

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) Se tenha o que dizer; b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 1997, p.137).

Quando são bem delineados os objetivos da atividade da escrita, o estudante sai da redação para a produção (discurso), uma vez que, o texto precisa fazer sentido para quem o escreve, e não ser meramente uma sequenciação de palavras. Vale salientar que, na escola, por vezes, esquece-se qual o objetivo final de uma produção textual, focando-se apenas na composição do gênero, sem a preocupação dos objetivos da comunicação. Aprofundam-se os estudos das características linguísticas do texto e esquecem-se os eixos sociológicos e discursivos.

Corroborando a ideia que escrever exige uma sofisticada rede de planejamento que abarca muitas escolhas, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 80) resumem algumas decisões importantes no processo de produção textual: meio (a produção será oral ou escrita?), nível de linguagem (a produção deve ser formal ou informal?), gênero adequado (o discurso será materializado por meio de e-mail, petição, artigo, conversa, bilhete?), tipo (quais tipos textuais serão necessários? Descrição, narração, dissertação?).

Ainda os autores supracitados lembram que outro fator merece especial atenção na hora da escrita: a preparação do tema. Todo texto desenvolve-se em torno de um assunto. Como escrever sobre um tópico temático sem conhecimento sobre ele? Para se preparar para discorrer em torno de um assunto, os autores sugerem alguns caminhos:

- a. pesquisa bibliográfica;
- b. pesquisa de campo;
- c. debate orientado em classe;
- d. debate em pequenos grupos;
- e. entrevistas com autoridades no tema;
- f. experiência particular com o conteúdo do tema;
- g. confronto com outras redações de mesmo tema, ou reavaliação de um rascunho prévio (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2015, p. 85-86).

O aluno precisa compreender que todo texto se organiza em torno de uma temática, com a qual dialogam outras partes componentes. Contudo, é importante que o escritor saiba que, conforme afirma Guedes (2009, p. 95) não se trata de uma “lista desordenada de pequenos dados que não chegam a compor um todo”. De forma diferente, as informações em torno da unidade temática devem obedecer a uma ligação que permite construção, retomada e progressão textual.

Diversas estratégias metodológicas podem ser pensadas para o ensino de escrita. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) lembram que tão importante quanto se munir de informações para a produção textual em torno de uma temática, é saber organizar essas informações. Esse caminho pode e deve ser guiado pelo professor que pode propor atividades, como: organização de mapas conceituais, exercício de expansão textual, produção de resumos (esquemáticos e críticos). Conforme os autores, os professores devem abandonar a ideia de que “se o sujeito fala bem, ele escreve bem”. Isso pressupõe que uma atividade é igual a outra e que não há necessidade de trabalho árduo e comprometido com a escrita. De outra forma, precisamos compreender, como professores de língua, que se tratam de “modalidades cognitivas diferentes, uma natural e outra artificial, que acionam mecanismos mentais diferentes” (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2015, p. 101).

Muitos outros componentes são importantes no ensino de escrita e, atualmente, felizmente, muitos autores se ocupam de nos mostrar procedimentos para oportunizá-la em sala de aula, embora nem sempre essas leituras alcancem a escola e o professor de Língua Portuguesa do ensino básico. Geraldi (1997) lembra sobre a importância do diálogo para a construção do conhecimento. No clássico texto *Portos de passagem*, o autor, a partir da análise de textos produzidos por alunos do ensino básico, mostra que propostas de atividades mecânicas e descontextualizadas, com fórmulas prontas e respostas pré-determinadas, engessa o ensino de escrita.

Refletir sobre a forma como o professor em sala de aula entende o processo da escrita é fundamental para dissociar a tradicional redação escolar da produção textual. Conforme Geraldi (1997), dialogar e construir o conhecimento junto ao aluno deve ser uma prática permanente, sendo a devolução da palavra ao estudante um ato contínuo capaz de conduzi-lo dentro do processo de escrever.

Assim, para o desenvolvimento e a melhoria da sua linguagem escrita, os alunos necessitam de conhecimento sobre os processos envolvidos nessa competência. Destacamos aqui, a Coesão Textual, um dos fatores da textualidade que promovem o sentido e a compreensão do texto. E, é através da utilização dos processos de substituição referencial, que apresentamos no próximo capítulo, que o aluno irá ampliar e desenvolver estratégias importantes para suas produções textuais.

3. A COESÃO REFERENCIAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse capítulo, discutiremos a coesão referencial e como esse tópico pode ser trabalhado no ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, trataremos, inicialmente e de maneira mais geral, sobre tópicos como os fatores de coerência, focando posteriormente a coesão referencial. Em seguida, falaremos sobre como esse assunto aparece nos documentos orientadores do ensino e no Livro Didático adotado pela escola participante da pesquisa.

3.1 TEXTO, TEXTUALIDADE E SEUS FATORES

Para discutirmos os fatores de textualidade, ou seja, os aspectos textuais e contextuais responsáveis por fazer do texto um texto, inicialmente, é importante apresentarmos seu conceito. O texto, segundo Cavalcanti (2011, p. 56), é “toda e qualquer unidade de linguagem dotada de sentidos que realiza uma função comunicativa destinada a certo grupo de pessoas”. Para compreensão ampliada do que é texto, é importante que possamos contextualizar essa produção, ou seja, ainda segundo o autor, para definirmos o texto, precisamos conhecer “as especificações de uso, a época e os aspectos culturais dos envolvidos no processo de comunicação”.

O texto, nesse sentido, é um conjunto de unidades com significado, e não pode ser um compreendido como um aglomerado de palavras e frases isoladas sem conexão. Compreendemos que o texto precisa apresentar elementos, ou seja, ter palavras, frases, períodos, de forma organizada e estruturada, para garantir a articulação das ideias propostas e a relação de sentido, pois ao produzirmos um texto, desejamos nos comunicar com nossos interlocutores, transmitir-lhes informações e, às vezes, até atuar para modificar comportamentos.

Antunes (2010, p.115), ao falar sobre a importância de entender o texto como uma unidade articulada e não uma junção de partes desconexas, nos diz que:

A questão maior, no entanto, não é juntar as partes, dar-lhes uma junção; é fazer com que dessa junção resulte um todo funcional, com sentido e propósitos claros, de forma que se reconheça um propósito comunicativo, uma proposta de interação, uma negociação de sentido, uma ação de linguagem, enfim.

Corroborando o pensamento de Antunes (2010), Marcuschi (2012, p. 22) nos fala que o texto deve ser interpretado, levando-se em consideração o sistema linguístico, como “uma

sequência coerente de sentenças”, ou seja, o texto é sim um conglomerado de orações, mas orações interconectadas de forma que o todo faça sentido.

Na definição de Marcuschi (2012) sobre texto, observamos o destaque para o termo *coerente*. Segundo o autor, para que uma sequência de orações seja texto, é necessário que a articulação entre as partes tenha coerência, ou seja, possibilite a compreensão da mensagem a ser transmitida por aquela reunião de sentenças. A coerência tem a ver, assim, com o “todo” que é o texto, pois vimos que este é o produto final da interação dos interlocutores.

Coerência textual, conforme definem Koch e Travaglia (2011, p. 13), é algo que se relaciona diretamente à atividade de interlocução entre os participantes de uma comunicação, seria “algo que se estabelece na interação, na situação comunicativa”, ou mesmo, “um princípio de interpretabilidade do texto”.

A coerência é, assim, o fator responsável pelo sentido do texto. É por meio dela que depreendemos os sentidos das ideias expressas, envolvendo elementos linguísticos e cognitivos, pois a compreensão do texto depende do conhecimento de mundo e das experiências compartilhadas entre os interlocutores. Desse modo, podemos considerar que um texto é coerente quando o receptor atribui sentidos aquilo que o locutor constrói.

No processo de construção de um texto, conforme essa perspectiva, vão se estruturando sentenças que se interconectam de forma coerentemente continuada. Nessa atividade, ainda de acordo com os autores supracitados, operam diversos processos, como o cultural, o cognitivo e o social. Assim, podemos dizer que “a coerência é, ao mesmo tempo, semântica e pragmática” (Koch e Travaglia, 2011, p. 14).

A coerência, então, não é algo concreto, que pode ser encontrado, destacado ou sublinhado na superfície do texto. É um aspecto subjetivo, que o leitor identifica baseado num conjunto de elementos encontrados na superfície textual, mas também conectados a uma série de elementos fora da superfície textual e relacionados ao contexto, as experiências acumuladas por esse leitor e sua capacidade cognitiva.

Dessa forma, pensando no texto como esse arranjo estruturado, podemos dizer que, para que tenhamos essa “sequência coerente de sentenças”, repetindo Marcuschi (2012, p. 22), é importante que tenhamos uma combinação de elementos: conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, e conhecimento dos fatores pragmáticos importantes dentro das situações comunicativas, como antes dissemos (Koch e Travaglia, 2011).

Esses fatores listados acima se relacionam com outros fatores, de forma que compreender a construção da coerência textual é debruçar-se sobre o que os estudos da Linguística Textual chamam *fatores de coerência* ou *fatores de textualidade*. Dentre eles,

conforme listagem de Koch e Travaglia (2011), temos: conhecimentos linguístico, de mundo e partilhado; inferências, fatores pragmáticos, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade, informatividade, focalização, intertextualidade, relevância e consistência. A título de apresentação, discutiremos sobre alguns a seguir.

Por conhecimento de mundo, como o nome já prediz, temos a ligação entre o que está no texto produzido e os conhecimentos que o interlocutor tem acerca das coisas do mundo que o cerca. Marcuschi (2012, p. 76) nos diz que, na formação de um conceito, “ativamos conhecimentos armazenados na memória semântica e na memória episódica”. Segundo o autor, a memória semântica modela os “eventos, fatos e experiências” que vivenciamos, enquanto a memória episódica ativa a lembrança de eventos, fatos e experiências específicas. O conhecimento partilhado, por sua vez, é o conhecimento de mundo que os interlocutores compartilham, ou seja, para que o texto seja compreensível, “emissor e receptor têm de ter conhecimentos de mundo com certo grau de similaridade” (Koch e Travaglia, 2011, p. 67).

Outro fator de coerência extremamente importante para a textualidade é a intertextualidade. Esse fator se refere às relações de um texto com outro. Quando lemos ou produzimos um texto, de alguma forma, fazemos ligações com outros textos que conhecemos, para que possamos estabelecer as conexões que darão sentido ao texto produzido. Essas ligações também dependem das vivências e conhecimentos de mundo que os interlocutores possuem. Assim, a intertextualidade é um fator necessário para que a comunicação seja realizada e é possível dizer, como coloca Antunes (2009), que todos os textos continuam outros textos ditos anteriormente, sendo a comunicação uma eterna continuação discursiva:

[...] a humanidade, no curso de sua história, realiza um único e permanente discurso, que vai se compondo, que vai se completando, articulando e refazendo, de maneira que poderíamos vê-lo como uma grande linha, inteira e sem rupturas (Antunes, 2009, p. 163).

Outro fator de textualidade é a intencionalidade. Esse fator diz respeito à capacidade que o escritor desenvolve ao produzir um texto, de expressar ideias para atender às expectativas e interesse do leitor, mas também, que contemple as suas intenções comunicativas, seus objetivos pré-determinados para tal contexto de produção.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 127): “É difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções.” Sendo assim, tanto o autor como o leitor possuem suas intenções diante do texto, por isso, é importante que sejam identificadas e compreendidas por

ambos.

A aceitabilidade é outro fator de coerência. Trata-se da relação de cooperação que se estabelece entre leitor e produtor diante do texto, para que não haja falhas na comunicação. E para que a aceitabilidade aconteça para ambas as partes, é preciso que o texto seja produzido a fim de atender as expectativas do leitor, sendo um texto coerente, coeso, relevante e significativo para ele, como também, que haja da sua parte um empenho em compreender as ideias do produtor expressas no texto.

Informatividade, por sua vez, é o fator responsável pela distribuição das informações encontradas no texto. Essas informações podem ser conhecidas ou não pelo leitor, porém, sua função é tornar o texto mais interessante, envolvente e repleto de novidades para o leitor. Por isso, o produtor de textos escritos precisa ponderar as informações que serão apresentadas, sem excessos, mas que sejam significativas (Koch e Travaglia, 2011).

Segundo Marcuschi (2008, p.132):

O certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada. Contudo, não se pode confundir informação com conteúdo e sentido. A informação é um tipo de conteúdo apresentado ao leitor/ouvinte, mas não é algo óbvio. Perguntar pelos conteúdos de um texto não é o mesmo que perguntar pelas informações por ele trazidas.

Em geral, o texto serve para comunicar algo, apresenta uma intenção, um sentido. E, para facilitar o processo de compreensão do texto, o autor utiliza-se de várias informações que são distribuídas dentro do texto de acordo com a necessidade comunicativa, a fim de que o leitor possa construir sentidos. Por isso, é importante que o leitor consiga diferenciar o conteúdo, o tema abordado num texto, das informações que ele apresenta, pois embora possam estar relacionados são conceitos diferentes.

A situacionalidade, finalizando essa breve apresentação de alguns fatores que julgamos imprescindíveis para a construção da textualidade é o fator que exerce a função de adequar o texto ao contexto da comunicação. Ela é responsável pela construção do discurso que está sendo estabelecido dentro do texto, tornando-o passível de interpretação e compreensão. É importante destacar que esse fator interfere no desenvolvimento e produção de texto, pois cada ser humano possui seus próprios pontos de vista sobre um mesmo assunto (Koch e Travaglia, 2011).

3.2 A COESÃO TEXTUAL – PRINCÍPIOS

A coesão textual é uma propriedade que faz com que, de forma interconectada, um conjunto de palavras e sentenças seja um texto. O princípio fundamental da coesão textual é o processo de encadeamento das unidades do texto, a partir de uma articulação que permite ligações entre as unidades num processo contínuo e sequenciado.

Na seção anterior, quando falamos que a coerência é construída por conhecimentos linguístico, de mundo, e pragmático, focamos nos fatores que se referiam aos encadeamentos e conexões internas e externas ao texto, ao contexto. A coesão, de forma diferente da coerência, se relaciona ao conhecimento das relações estabelecidas no sistema linguístico, no co-texto, nos níveis lexicais, morfológicos e sintáticos da língua.

Antunes (2010, p.117) destaca a coesão como um recurso indispensável para promover a construção de textos. Segundo a autora:

A coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto. Quer dizer, para que um grupo de palavras ou de frases constitua um texto, é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elo de ligação, afinal. Dessa arrumação articulada resulta um fio que confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade.

Em resumo, a coesão se refere à superfície textual e aos elementos que ligam as partes desse texto. Ela é construída por estratégias gramaticais, como a seleção lexical e a escolha de conectivos adequados, por exemplo, consistindo, assim, na ligação dos diversos elementos que constituem um texto.

Também, é importante ressaltar a estreita ligação da coesão com a coerência, pois ambas promovem o caráter semântico do texto, além de serem importantes para as questões comunicativa e interacional. Podemos pontuar também que a primeira se encontra na superfície do texto, e a segunda atua para possibilitar a expressão de um sentido. Assim, não se pode dissociar a forma do sentido, pois se tratando de construção textual, não funcionariam isoladamente.

Koch (1994) apresenta duas grandes modalidades da coesão, que designa como coesão referencial e coesão sequencial. A autora as define assim:

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de

referência ou referente textual. (Koch, 1994, p. 30).

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. (Koch, 1994, p. 49).

Conforme Koch (1994), temos coesão referencial quando um elemento remete a outro no texto. A essa primeira unidade do texto, a autora chama forma referencial e a outra, referente textual. Já a coesão sequencial está relacionada àquelas questões linguísticas dentro de uma sequência no interior do texto, envolvendo neste contexto, as relações semânticas e pragmáticas. Em síntese, a coesão referencial é aquela que acontece através de aspectos semânticos, enquanto a sequencial se consolida por meio de elementos conectivos.

Antunes (2005), no capítulo em que discute “como se faz a coesão”, do conhecido livro *Lutar com palavras*, informa que temos três campos em que as estratégias coesivas atuam: o campo das relações textuais, o campo dos procedimentos e o campo dos recursos. No campo das relações textuais, a autora aponta três grandes estratégias de coesão: reiteração, associação e conexão, corroborando com a classificação trazida por Koch (1994). No campo dos procedimentos, Antunes (2005) assim divide: repetição e substituição (como estratégia de reiteração), seleção lexical (como estratégia de associação) e estabelecimento de relações sintático-semânticas (como estratégia de conexão). Por fim, no campo dos recursos, a autora apresenta os diversos procedimentos utilizados nas relações textuais, como construção de paráfrases, substituições, elipses, entre outros.

Falando mais especificamente sobre a relação de reiteração, podemos dizer que esse recurso busca retomar elementos do texto, mantendo-o, assim, interligado, e criando também um movimento de progressão e retorno, pois o texto precisa ser algo que dá acesso a dados novos, mas com uma ancoragem em dados velhos, que permite que o texto seja sempre esse movimento de “ida e volta”, de interdependência.

Pode-se entender os referentes como as coisas a que nos referimos quando nos comunicamos por meio de textos [...] Os referentes (objetos, seres, sentimentos, ideias – enfim, entidades de natureza substantiva) são reelaborações (representações mentais) da realidade e só se constroem durante os processos comunicativos que se dão na escrita, na fala ou na linguagem hipertextual (Cavalcante *et al*, 2017, p. 96).

O recurso da associação, por sua vez, relaciona-se, especificamente, à ligação semântica entre as palavras do texto. Ou seja, se refere às escolhas realizadas pelo locutor relativas ao campo léxico-semântico. Na construção de um texto, a unidade temática vai se relacionar diretamente a essas escolhas feitas pelo locutor e a rede semântica que se constrói a partir dessa seleção.

Por fim, temos a relação de conexão, que é responsável pelo tipo de relação semântica que está sendo construída entre as partes do texto, sejam elas menores, como os períodos; ou maiores, como os parágrafos. A conexão no texto se estabelece pela seleção e ligação dos conhecidos *conectores*, que vão indicar as relações de sentido que são estabelecidas entre os segmentos do texto (Antunes, 2005).

3.2.1 Os mecanismos de referenciação

Cada falante é detentor de um enorme material linguístico, o qual é ativado quando a comunicação entra em cena e há a interação verbal. Toda palavra que é empregada no discurso é carregada de intenção e denuncia nossa visão de mundo. Nesse processo de seleção e combinação que forma o texto, os elementos coesivos são importantes para garantir a sequência e a articulação de ideias, colaborando com a coerência textual, que faz com que o leitor vá construindo o sentido do que está sendo dito. A referenciação é uma importante estratégia utilizada nessa tessitura textual, seja na elaboração do texto oral, seja no texto escrito.

Nas palavras de Antunes (2017, p. 95), “O processo de referenciação consiste, então, na efetivação do ‘ato de referir’, ou seja, do ato de ‘falar de algo’, o que implica a indicação da coisa da qual se está falando”. Nessa construção, as escolhas feitas pelo sujeito vêm de uma interpretação de mundo e de um querer-dizer. É a partir dessa premissa, da construção das coisas do mundo pela linguagem, que observamos uma construção da realidade, que pode ser mantida ou alterada, pela forma como sociocognitivamente interagimos com o mundo.

Segundo Koch (2018, p.67), “a discursivização ou textualização do mundo por intermédio da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção interativa do próprio real”. Ou seja, o processo de interpretação da realidade vai se dá a partir de diversos fatores, pragmáticos, culturais, sociais, históricos, cognitivos que particularizam os indivíduos, mas, e principalmente, com as relações que ele estabelece com o mundo.

Ao discutir sobre referenciação, Cavalcante (2022, p. 106) nos fala que temos pelo menos três tópicos imprescindíveis a serem destacados: referente, expressão referencial e

recategorização. Ainda conforme a autora, em todo o texto, encontramos “objetos do discurso”, “entidades” que são recorrentes na história e podem reaparecer no texto com outras formas. Esses objetos do discurso são os referentes. As expressões referenciais, por sua vez, são sintagmas nominais ou adverbiais que se referem ou retomam, no texto, os objetos do discurso, ou referentes. Por fim, a recategorização referencial “diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto”, mudanças essas que se referem ao “direcionamento argumentativo” que o produtor do texto deseja construir.

Com relação às expressões referenciais, foco de nosso trabalho, utilizaremos a classificação de Cavalcante (2022) que entende que toda a cadeia referencial se dá a partir de três tipos de mecanismos básicos: introdução referencial, anáforas e dêixis.

Por introdução referencial, entende-se todo objeto do discurso introduzido no texto pela primeira vez. Na oração “O bêbado, no ponto de ônibus, olha para uma mulher e diz: _Você é feia, hem!”), temos aí duas expressões que não estão diretamente vinculadas a nenhuma outra expressão que a antecede, ou seja posterior a ela. São, portanto, introduções referenciais (Cavalcante, 2022, p. 122).

Sobre a introdução referencial, Cavalcante (et al, 2022, p. 289), nos diz ainda que:

A aparição direta do referente a cada texto é a primeira condição para a sua evolução recategorizadora através das ligações contraídas com outros objetos de discurso e outros elementos predicadores, assim como com outros fatores contextuais.

Ou seja, o próprio movimento de referenciação inicia e necessita do aparecimento da introdução referencial. É a partir dela que outros elementos vão surgindo e se relacionando a esse objeto, repetindo-o, referenciando-o ou mesmo trazendo outros dados caracterizadores sobre ele.

Outro mecanismo básico de referenciação é o movimento anafórico, que diz respeito ao processo de retomada dos objetos, a fim de que, através de sua aplicação, haja continuidade referencial e o texto progrida em sentido. A anáfora é, assim, uma estratégia textual, que permite não apenas que o referente seja novamente apresentado, mas que outros dados e características sobre ele sejam desenvolvidas, “porque, depois que os referentes são introduzidos, eles continuam no texto, girando em torno de temas e subtemas, fazendo-os progredir” (Cavalcante, et al, 2017, p. 97).

As palavras ou expressões que remetem a referentes já expostos no texto são classificadas como anáforas diretas ou correferenciais. Para que a ocorrência anafórica

aconteça, tanto pode fazer relação com uma expressão já apresentada no texto, como introduzir um novo referente no discurso. Sendo assim, a primeira se faz diretamente e a última, indiretamente. Para explicar a diferença entre esses dois movimentos anafóricos, é importante apresentarmos alguns exemplos.

Antunes (2005, p. 87) traz o seguinte texto para discutir a anáfora direta: “A casa era por aqui... Onde? Procura-**a** e não acho”. Na última sentença, vemos o pronome “a” substituir o referente “casa” de modo direto. Assim, o movimento da anáfora direta visa recolocar o referente no discurso, de modo a reconfigurá-lo, ou recategorizá-lo.

Dentre as diversas possibilidades de classificação das anáforas diretas encontradas nas teorias da Linguística Textual, vamos apresentar, nesse trabalho, três tipos: anáforas por repetição, anáforas por elipses e anáforas por substituição pronominal ou nominal. A anáfora por repetição é também conhecida por “anáfora fiel” e se refere a um termo que é repetido no texto, sendo antecedido por um artigo ou demonstrativo: “Chega um rapaz e senta-se do meu lado. Só depois percebo que **o rapaz** é cego”.

A anáfora por elipse ocorre pelo apagamento do referente, que é reapresentado no texto pelo contexto verbal em que aparece, como explica Antunes (2005, p. 119):

[...] a elipse corresponde à estratégia de se omitir um termo, uma expressão ou até mesmo uma sequência maior (uma frase inteira, por exemplo) já introduzidos anteriormente em outro segmento do texto, mas recuperável por marcas do próprio contexto verbal em que ocorre.

Temos ainda as anáforas por substituição pronominal ou nominal. Esse tipo de mecanismo anafórico utiliza-se de recursos gramaticais e lexicais para evitar a repetição de um referente. Assim, temos tanto a substituição por pronominalização, como vimos na sentença acima, em que o “a” substitui o termo “casa”, quanto a substituição lexical (nominal), em que termos serão retomados no texto por sinônimos, hipônimos ou hiperônimos (Antunes, 2005).

De forma diferente do que ocorre com a anáfora direta, observemos a seguinte sentença: “[...] quando ela viu o ônibus passar [...] ela começou a gritar pro **motorista**”. Nesse excerto, não temos a introdução de um referente, ao qual é remetido outro que dele faz referência. O que temos é a introdução de um termo que, embora novo, não é inédito, não é inesperado no texto, pois todo um contexto o ampara e explica sua aparição. A informação *motorista*, segundo Cunha (2011, p. 166), é inferível na sentença porque, nesse contexto, temos uma ligação direta entre ele (o motorista) e o ônibus, pois, cognitivamente, locutores e interlocutores, ativando seus conhecimentos prévios, compreendem a ligação imediatamente, pois se sabe que não existem

ônibus sem que motoristas os dirijam.

Em suma, a anáfora indireta traz um novo referente como já conhecido do interlocutor, por ter um conhecimento empírico associado a palavras do texto, tornando-se inferível devido ao processamento sociocognitivo, sendo previsível dentro do contexto discursivo em que está inserido. Este tipo de anáfora aponta três aspectos essenciais: “não vinculação da anáfora com a correferencialidade; a introdução de referente novo; o status de referente novo expresso no contexto como conhecido” (Cavalcante, 2012, p. 125-126).

Além da anáfora direta, que retoma o referente recategorizando-o e da anáfora indireta, que apresenta um termo novo, mas totalmente inferível no contexto, temos o que se chama anáfora encapsuladora. Nesse tipo de movimento anafórico, um termo vem a resumir um conteúdo textual mais longo, uma ideia previamente trazida. Conforme Cavalcante (2022, p. 126), é muito comum que os pronomes demonstrativos como “isso” ou “isto” apareçam no texto condensando expressões que não são “precisas”, mas, ao contrário, estão difusas ao longo dos parágrafos. O termo, então, aparece e “encapsula” a ideia anteriormente posta.

De acordo com Cavalcante (2017, p. 97):

Os processos de introdução referencial e anáfora são, portanto, estratégias sociocognitivo-discursivas de tentativas de estabilização dos objetos de discurso no texto. As introduções referenciais, que apresentam referentes no texto, e as anáforas, que os retomam, mantendo-os e organizando-os, são dois movimentos distintos, imprescindíveis para que os interlocutores elaborem a coerência textual.

Dessa maneira, podemos compreender que o processo de introduções e as anáforas não são elementos verbais ou não verbais expressos na superfície do texto, mas se manifestam como sinais, pistas, que facilitam o entendimento sobre os referentes inseridos ou restabelecidos e aprofundados anaforicamente.

O terceiro movimento de referenciação que destacaremos é o processo de dêixis. Esse mecanismo de referenciação trata das operações realizadas pelos locutores, de acordo com o contexto em que se encontram os interlocutores. O que caracteriza o processo dêitico é que só podemos identificar a entidade a que estamos nos referindo, se soubermos quem é o enunciador, bem como, se tivermos uma ideia do local onde a situação acontece e o tempo em que se enunciou a mensagem, ou seja, para entendermos as relações dêiticas temos que estar contextualizados temporal e localmente.

Existem três tipos de dêixis que se pode abordar: a dêixis pessoal, a dêixis espacial e a dêixis temporal. A dêixis pessoal corresponde a referentes das pessoas do discurso: o locutor e

o interlocutor, podendo apresentar-se como pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas.



Figura. Exemplos de dêixis. Fonte: <https://conversadeportugues.com.br/2018/01/deixis/>.

Na tirinha, podemos observar que identificamos o “eu” e o “você” porque temos pistas visuais que nos conduzem a essa interpretação. Na oralidade, esses pronomes marcam quem tem a voz na enunciação e para quem o discurso se destina. Em textos mistos, com linguagem verbal e não-verbal, como a tirinha apresentada, outros sistemas, para além do texto verbal, nos ajudam a identificar as pessoas do discurso.

[...] a função referencial da dêixis não se realiza somente por expressões dêiticas, mas por outros elementos do contexto, que envolvem, a utilização de outros sistemas semióticos, como o gestual, o imagético e o sonoro imbricados a usos tecnológicos, além de uma ostensão a aspectos sociais e discursivos, advindos da perspectiva do locutor/enunciador principal, que gerencia os pontos de vista de outros enunciadore (Cavalcante, et al, 2022, p. 301).

A dêixis espacial corresponde ao espaço de onde se enuncia, tendo como referência o local da enunciação, podendo destacar a proximidade relativa ao lugar do enunciador, podendo apresentar-se na forma de advérbios ou expressões adverbiais de lugar e pronomes demonstrativos. Ainda na tirinha, quando Calvin diz que brincou “lá fora” é compreendido no texto que é um lugar que não é dentro de casa. Isso fica claro porque, na ambientação espacial, Calvin conversa com o pai na sala de casa. Contudo, inferimos isso, mas não podemos dizer se é o terraço, o jardim ou a rua, pois não temos mais pistas definidoras. Já na frase do pai: “volte aqui”, o aqui marca o local exato em que o pai está. Calvin está fora de casa e o pai grita para ele voltar, o “aqui” é na sala, perto dele. Tudo isso é compreendido pela presença dos dêiticos, mas também pela disposição das figuras do texto.

A dêixis temporal corresponde às formas de determinar o tempo no momento da enunciação, apresentando-se nas formas de advérbio de tempo, locuções adverbiais temporais ou expressões indicadoras de tempo. No discurso oral, as marcas temporais são facilmente

compreendidas no discurso, porque “hoje, amanhã, semana que vem, mês passado, próxima quinta-feira” estão situados dentro do momento em que conversam os interlocutores. No texto escrito, precisamos de mais dados para situar os acontecimentos. Do contrário, essas marcas temporais não fazem sentido algum para aquele que lê.

No texto jornalístico “A Petrobras anunciou nesta terça-feira (16) o fim da paridade de preços do petróleo – e dos combustíveis derivados, como gasolina e diesel – com o dólar e o mercado internacional”, precisaremos de outros dados, como mês e ano em que a notícia foi veiculada, para sabermos precisamente de qual terça-feira (16) se está referindo. Assim, estaremos situados se soubermos que se trata de uma notícia do mês de maio do ano de 2023. Essa junção de informações marcam as fronteiras temporais e contextualizam os leitores na linha do tempo.

3.3 A REFERENCIAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sabemos que o ensino da Língua Portuguesa deve ter, conforme as teorias sociointeracionistas, como objeto o texto. Ele é o ponto de partida para que o aluno adquira as competências linguísticas necessárias a cada sujeito, de acordo com seu contexto. Como afirma Koch (2002), é preciso pensar o texto como um lugar de construção e interação de sujeitos sociais. Segundo os PCN (Brasil, 1998, p. 23):

Pode-se afirmar que o texto é o produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade.

Nessa perspectiva, se torna incoerente para nós professores, trabalharmos com textos de forma limitada ou apenas com o intuito de ensino da gramática normativa, pois o texto é um evento comunicativo, cheio de possibilidades e significados. E, existe nele, vários recursos que influenciam tanto em sua produção como em sua compreensão.

Um desses recursos textuais é o contexto, que a Linguística Textual nos apresenta como situação de interação (meio social, político e cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, que deve ser levado em consideração. Todos esses aspectos influenciam tanto na produção verbal, como na construção de sentidos.

Nesse sentido, os gêneros textuais constituem-se como ferramentas fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa, como nos ensina Bakhtin (1992-1953: 179):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais — mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Nesse sentido, se torna imprescindível utilizar e apresentar os mais diversos gêneros textuais em sala de aula, pois eles funcionam como ferramentas para o desenvolvimento das competências de produção textual, necessárias aos alunos. Trabalhando dessa forma, o aluno terá a capacidade de escolher qual gênero mais adequado aos seus propósitos comunicativos, de acordo com o conteúdo temático de seu texto, sua organização, suporte, contexto social, entre outros aspectos.

Outros recursos importantíssimos evidenciados pela Linguística Textual como responsáveis pelo estabelecimento das relações semânticas no texto, são a coerência e coesão, muito discutidos aqui. O aprendizado desses mecanismos permite a ampliação das competências necessárias para a compreensão dos textos orais e/ou escritos e, também, para a produção desses textos.

Como vimos, dentro dos processos de coesão responsáveis pela construção dos sentidos do texto e sua continuidade semântica está a referenciação. A importância de seu ensino aparece já nos PCN e é reforçada pela BNCC. Nos PCN (Brasil, 1998, p. 50), na seção *situações didáticas para prática de produção de textos*, é orientado que os professores promovam projetos que tenham como finalidade a produção de gêneros diversos. Nesses projetos, no próprio exercício de seleção vocabular, o aluno, conforme o documento, “[...] deve aprender que não poderá usar dêiticos (ele, ela, aqui, lá, etc.) sem que o referente já tenha aparecido anteriormente no texto (quem é ele, ela; onde é aqui, lá, etc.)”.

Na BNCC (Brasil, 2018), a importância do ensino desse recurso coesivo ganha contornos mais específicos. Em “todos os campos de atuação”, nas práticas de linguagem que se referem à análise linguística/semiótica, nas habilidades previstas para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, a Base nos diz que o aluno nessa fase do ensino deve:

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual (Brasil, 2018, p. 173-174).

Observamos que o recurso da referenciação aparece tanto no que se refere à atividade de leitura de textos, quanto na atividade de produção textual. Ao orientar que o aluno deve reconhecer recursos de coesão referencial e estabelecer relações entre partes do texto, a BNCC (Brasil, 2018) reforça a importância de detecção dos mecanismos coesivos como parte do processo de compreensão textual.

No processo de construção desses reconhecimentos, o aluno vai se apropriando desses mecanismos pela leitura de gêneros diversos, para depois, aplicá-los em suas produções textuais, com o auxílio do trabalho do professor. Nesse sentido, a prática constante da leitura é também um mecanismo extremamente necessário no desenvolvimento da competência textual dos alunos, pois a leitura de diversos gêneros, como dissemos, amplia a capacidade de produção escrita e promove a construção de significados.

É importante, enquanto professores de Língua Portuguesa, estimularmos as leituras dentro e fora do ambiente escolar, a fim de que, com essa prática, os alunos percebam que não existe um significado único para cada texto, pois a compreensão textual vai depender dos seus conhecimentos prévios, que são ativados durante cada interpretação.

Defendemos também nesse sentido, para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, o trabalho com o processo de referenciação em nossas aulas, como proposta de ampliação das habilidades de leitura, escrita, compreensão e significação, por meio das estratégias de referenciação utilizadas durante as produções textuais.

Ao trabalharmos com essa proposta de referenciação, estamos oportunizando os alunos a realizarem as operações de ativação e reativação de referentes, o que contribui para a ampliação das possibilidades de produção textual, compreensão e construção de sentidos do texto. Sem contar que eles ainda aumentam seu vocabulário, desenvolvem a percepção dos fatores linguísticos e progridem em sua competência leitora. Lembrando que a referenciação

acontece na interação, e é o contexto que vai influenciar na escolha da expressão linguística mais adequada para o discurso.

É evidente que não se faz necessário levar para nossas salas de aula, princípios teóricos acerca de todos os processos de referenciação. Mas, cabe a nós professores utilizarmos algumas ferramentas dos processos de referenciação em nossas aulas, nas atividades que propomos cotidianamente, para que os alunos tenham conhecimento sobre esse mecanismo, se familiarizem com as estratégias, e para que eles consigam fazer escolhas assertivas na hora de produzirem seus textos.

Com essa perspectiva, Antunes (2017) lembra que em sala de aula não faz sentido estudar pronomes, por exemplo, a partir de classificações morfossintáticas. Para o aluno, é menos importante saber o que é um pronome reto, oblíquo, possessivo ou demonstrativo, e mais funcional entender como os pronomes servem ao texto para garantir a continuidade semântica.

Outra questão que deve ser trabalhada em sala de aula, com relação à referenciação, é a falta de clareza dos textos provocada pelo mau uso dos mecanismos de referenciação. A obscuridade ou truncamentos textuais, conforme Antunes (2017, p. 103), “[...] têm origem na maneira inapropriada com que se providencia essa sequência de expressões referenciais”.

Ainda se referindo à construção de textos coesos e claros, a autora chama a atenção para o trabalho com os substantivos, uma vez que essa classe de palavras compõe os sintagmas nominais. Assim, na construção textual, a seleção vocabular deve estar a serviço de um texto não apenas para o processo de retomada e continuidade, mas para produzir uma ampliação das informações do referente a que se deseja retomar por meio daquele sintagma (Antunes, 2017).

Em séries de atividades propostas por Cavalcante (2022), a autora apresenta uma seleção de gêneros diversos que possibilitam ações como: reflexão sobre as escolhas nominais nos textos e seu papel para a construção da realidade, observação das expressões referenciais para compreensão apurada do objeto/personagem do texto, análise da recategorização lexical no processo de construção da coesão, reconhecimento do papel das expressões referenciais para compreensão das informações implícitas e explícitas dos textos.

Enfim, são muitas as possibilidades de trabalhos com o texto que permitem a ampliação do conhecimento sobre os recursos coesivos que garantem a retomada de referentes e atuam para o processo de retomada e progressão textuais. Essas ideias de trabalhos em torno dos textos podem ser encontradas, atualmente, nos livros didáticos disponibilizados aos professores, em suas escolas, mas também fartamente em portais eletrônicos que compilam planos de aula e materiais pedagógicos de diversas naturezas.

Sobre o livro didático, sabemos que esse é um precioso instrumento de ensino. É ele que muitas vezes, atrelado à proposta curricular, subsidia o trabalho do professor. Dessa forma, é importantíssima sua utilização. O livro de Língua Portuguesa utilizado na escola em que leciono faz parte do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), disponibilizado nas escolas públicas do município. Pertence a Coleção Apoema, Apoema Português, 7º ano, tendo como autoras Lúcia Teixeira, Sílvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi, da Editora do Brasil, 1ª edição, São Paulo, 2018.

Nesse livro, não encontramos temáticas relacionadas especificamente aos processos de referenciação. Na Unidade 04, página 109, ainda podemos verificar um pequeno estudo voltado para o ensino de Pronomes e Coesão Textual, porém, ambos conteúdos abordados apenas com foco na língua, ou seja, no ensino de normas gramaticais. E, nesse caso, a Coesão em si, não é nem apresentada, nem explicada. Ela é somente mencionada como um resultado do uso adequado dos pronomes nos textos.

Língua em foco

no caderno recursos digitais

Pronomes e coesão textual

1 Leia o artigo 18 do ECA.

Art. 18. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 31 ago. 2018.

a) O artigo traz os direitos de quem?
 b) Que direitos eles têm?
 c) Que pronomes, no final da redação do artigo, retomam o sujeito de quem se fala?
 d) Por que esses pronomes foram usados?
 e) Os pronomes estão em que gênero e número? Por quê?

↑ Ao retomar um termo já mencionado, os pronomes mantêm a ligação entre partes do texto. No caso do artigo 18 do ECA, o sujeito "a criança e o adolescente", expresso no início do artigo, foi retomado por pronomes no masculino plural, na parte final do artigo: **(d) eles** e **(l) os**. Essa retomada garante a **coesão textual**.

Figura 1. Pronomes e coesão textual. Fonte: Teixeira, L. (Org.) Português. São Paulo: Editora do Brasil, 2018, p. 109.

Aqui, podemos observar que a ênfase é dada ao estudo dos pronomes, tanto pelo destaque que é feito na definição de cada tipo e nos exemplos empregados, quanto nos exercícios propostos, todos com fins de domínio de regras gramaticais.

Para trabalhar com os processos de referenciação, tivemos que recorrer a outros materiais, outros livros didáticos, internet, entre outros mecanismos que colaboraram para a realização da nossa proposta. Esse livro didático, para a execução do nosso projeto, serviu como complemento para a resolução de atividades que fixassem os temas apresentados.

4. METODOLOGIA

Por meio da metodologia, é possível chegar ao conhecimento de algo, para que seja alcançado determinado fim ou objetivo (Soares, 2003). Dessa forma, cabe destacar aqui os caminhos que percorreremos na busca pelo conhecimento e os meios que contribuíram nesse processo, a fim de atingirmos os objetivos propostos neste estudo.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Em relação à abordagem metodológica, esta pesquisa pode ser considerada como qualitativa. A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o objetivo de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p.IX). Essas formas englobam análises de atividades individuais e coletivas, de textos, imagens, músicas, entre outros documentos.

Como também acrescenta Minayo (2009), em análise realizada pela autora sobre “Pesquisa Social”, este estilo de pesquisa se ocupa com o nível de realidade que não se pode ou deve quantificar, “trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esses fenômenos, como diz a autora, fazem parte da realidade social e distinguem os seres humanos, pois, além de agir, eles são capazes de pensar e interpretar suas ações, a partir e dentro da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Cabe ressaltar que esses aspectos da pesquisa qualitativa também a diferenciam da pesquisa quantitativa, em que os resultados podem ser quantificados. Em outros termos, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser precisados matematicamente na explicitação da realidade, sendo influenciada pelo positivismo, como bem esclarece Fonseca (2002) e Minayo (2009). “Por outro lado, a pesquisa qualitativa busca focalizar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, objetivando compreender a totalidade do contexto dos sujeitos que estão vivenciando o fenômeno” (Polit, Becker E Hungler, 2004, p. 201 apud Gerhardt, 2009, p. 33).

Enfatizamos também aqui, que um dos requisitos do PROFLETRAS é que sejam investigadas e analisadas as dificuldades encontradas no ambiente escolar, principal contexto de atuação profissional do professor-pesquisador, e que esta proposta do programa se encontra em conformidade com a abordagem qualitativa que, segundo Fonseca (2002), permite uma maior proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados, já que os mesmos foram constatados em sua prática diária.

Nessa perspectiva, associadas teoria e prática na busca de uma ação pedagógica que conduza à reflexão-ação-reflexão, o professor que é preocupado com o desenvolvimento de sua prática está continuamente observando dificuldades, identificando situações problemas, planejando estratégias, agindo e refletindo sua própria atividade docente.

Assim, no decorrer dessa pesquisa, buscamos intervir na realidade da sala de aula, objetivando solucionar os problemas identificados, de forma efetiva e cooperativa, considerando os participantes envolvidos nessa construção: a professora que atua como docente da disciplina e conhece, além da realidade contextual de seus discentes, as dificuldades sociais e de aprendizagem da Língua Portuguesa, e o aluno, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade linguística brasileira, seus usos e funcionalidades.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema proposto na busca por informações, procurando possíveis soluções para a problemática apresentada e tirando as dúvidas que surgiram durante a trajetória desta pesquisa. Esse tipo de investigação auxilia o pesquisador, pois o coloca em contato direto com o que já foi escrito sobre a temática abordada.

Num segundo momento, pudemos refletir sobre a coesão referencial: contribuições para o ensino de escrita, através da aplicação de oficinas, com objetivos de desenvolver e ampliar os estudos sobre essa modalidade da linguagem para os alunos, tornando a aprendizagem mais reflexiva e significativa. E, em seguida, como último procedimento, realizamos a análise dos dados obtidos através das produções textuais dos alunos.

4.2.1 Pesquisa bibliográfica

Com relação à pesquisa bibliográfica, consultamos obras que discutem o tema da escrita, numa perspectiva conceitual e prática, investigando também as questões que se referem ao seu ensino. Por isso, teóricos como Geraldi (1984), Koch e Elias (2008), Soares (2005), Antunes (2003, 2009), entre outros, foram leituras importantes, bem como os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos PCN (Brasil, 1998) e da BNCC (Brasil, 2018). Para debruçarmo-nos sobre o tema da referenciação, lemos Antunes (2010), Marcuschi (2012), Koch e Travaglia (2011), Cavalcante (2022), entre outros, títulos que nos ajudaram a compreender os fenômenos e pensarmos nas oficinas a serem aplicadas.

4.2.2 Pesquisa-ação

Levando em consideração que no fazer pedagógico teoria e prática são ferramentas indissociáveis no processo de um ensino crítico, significativo e transformador, esta pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, de caráter intervencionista, pois busca mudanças positivas em determinada situação.

Burns (2009^a, p. 289-290) explica a pesquisa-ação da seguinte forma:

[...] é a combinação e interação de dois modos de atividade – *ação* e *pesquisa*. A *ação* é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudanças. A *pesquisa* está localizada dentro da observação e análise sistemáticas dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados.

Desse modo, a interação dessas duas atividades, pesquisa e ação, juntamente com a colaboração dos sujeitos envolvidos na pesquisa, proporcionaram as mudanças necessárias em determinado contexto ou situação problemática detectada de forma cooperativa e participativa, seguindo o princípio de que pesquisa e ação, buscando o aperfeiçoamento da prática, podem e necessitam caminhar juntas.

4.3 LOCAL DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Manoel Ricardo de Albuquerque, localizada no município de Caaporã (PB), cidade do Litoral Sul paraibano. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, ofertando apenas o Ensino Fundamental (Anos Finais), sendo as 8 (oito) turmas de alunos, distribuídas por turnos, da seguinte maneira:

- Manhã: 1 (um) sexto ano, 1 (um) sétimo, 1 (um) oitavo e 1 (um) nono ano;
- Tarde: 1 (um) sexto ano, 1 (um) sétimo e 1 (um) oitavo e 1 (um) nono ano;

O prédio escolar é novo, foi inaugurado no ano de 2021. Possuindo uma ótima infraestrutura, conta com 6 (seis) salas de aulas amplas, todas com ar-condicionado, refeitório, sala dos professores, secretaria, banheiros e espaço para recreação. A maioria do corpo docente que compõe a equipe escolar reside na mesma cidade em que está localizada a escola.

O quadro de funcionários da escola é formado por uma equipe de: 1 gestor escolar, 2

gestores adjuntos, 1 supervisora pedagógica, 14 professores, 6 agentes administrativos, 4 merendeiras, 5 auxiliares de serviços gerais e 3 vigias.

Entre as atividades vivenciadas na escola, a que ganha destaque e a preferida dos alunos é a Premiação dos Alunos Destaque. Nesse momento, são apresentados os alunos escolhidos pelos professores, que se destacaram no desenvolvimento da aprendizagem, comportamento e participação nas atividades. Eles recebem um certificado e um prêmio simbólico pelo bom desempenho atingido. Esse evento ocorre duas vezes ao ano, sendo o primeiro no mês de Junho e o segundo no término do ano letivo.

De acordo com os dados informados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira), no ano de 2021, a referida escola alcançou a média de 3,7 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A escolha da escola e turma aconteceu devido a professora pesquisadora já fazer parte do quadro docente da escola, e conhecendo sua realidade, está familiarizada com as dificuldades enfrentadas pelos discentes que, além de problemas financeiros, apresentam também dificuldades de aprendizagem, no que diz respeito à leitura, escrita e operações matemáticas simples, bem como problemas de ordem psicossocial.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Este projeto foi realizado com os alunos do 7º ano A, do ensino fundamental, da escola acima citada, no ano de 2023. Essa turma era composta por 33 alunos, sendo 19 meninos e 14 meninas, com faixa etária entre 12 e 14 anos. Com esses sujeitos, aplicamos oficinas didáticas, trabalhando a coesão referencial, na intenção de ampliar a competência escrita desses alunos.

Reforçamos que os alunos assinaram o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) para poderem participar das atividades realizadas durante a execução do projeto, como também, seus pais/responsáveis assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), visto que, nessa turma, só tínhamos alunos menores de idade. Esses termos continham informações sobre a pesquisa, seus riscos, benefícios e a autorização necessária para a participação dos menores de idade (anexos A e B).

Para fins de análise dos dados, os nomes dos alunos foram substituídos, com o objetivo de preservar suas identidades. Para isso, utilizamos nomes de alguns personagens de “Animes”, escolhidos pelos próprios alunos.

4.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nessa pesquisa, para gerar e analisar dados, nós nos utilizamos dos seguintes instrumentos: rodas de conversa, observação participante e oficinas de letramento. No que se refere à roda de conversa, pudemos, por meio dessa ferramenta, debater sobre as questões que permearam todas as vivências experienciadas, compartilhando não apenas os saberes sobre os assuntos tratados, mas dividindo momentos a partir de depoimentos partilhados. Conforme Gatti (2005, p. 13), com instrumentos de pesquisa como a roda de conversa:

[...] é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas.

Sobre a observação participante, estivemos imersos na situação vivenciada, nos colocando como observadores de uma situação social. Contudo, pela própria natureza da pesquisa, realizada num contexto em que a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa, para além de observar, houve uma efetiva participação no processo, uma vez que aplicamos procedimentos didáticos, interagimos diretamente com nossos interlocutores, colhemos dados da pesquisa e os analisamos, sendo parte ativa de todo o processo (Minayo, 2009).

Por fim, utilizamo-nos das oficinas pedagógicas. Uma oficina pedagógica tem o objetivo de, por meio de uma sequência de atividades planejadas e diversificadas, propiciar uma aprendizagem mais dinâmica e direcionada, já que é criado um itinerário de aprendizagem para o aluno, que reúne muitas ações e estímulos com o propósito de construção do conhecimento, como explicam Anastasiou e Alves (2004, p. 95):

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

As oficinas foram pensadas para contemplar atividades de leitura de gêneros diversos, escrita e reescrita do gênero relato e ampliação do conhecimento sobre referenciação,

especificamente. Para tanto, atividades diagnósticas estiverem presentes no início, no meio e no fim do processo, por entendermos que toda ação pedagógica permite uma avaliação continuada e possibilita novos cálculos e direcionamentos do fazer docente.

4.6 PLANO DE AÇÃO

Tivemos, com a construção desse plano de ação, a intenção de trabalhar a escrita de textos, com foco nos processos de referenciação que auxiliam o texto a ter progressão e fluidez. Por isso, planejamos uma série de oficinas pedagógicas que fixaram uma temática específica da referenciação e promoveram, a partir da leitura e elaboração de textos diversos, a ampliação do conhecimento sobre o tema.

Ao longo das oficinas planejadas, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, as atividades aplicadas junto aos alunos, bem como, as anotações das experiências vivenciadas em diários de campo. Assim, podemos dizer que serviram como instrumentos: o material escrito pela pesquisadora sobre os debates ocorridos em sala, respostas dadas por escrito às atividades realizadas nas oficinas e produções textuais realizadas em sala. As oficinas foram inspiradas nos vários autores do texto, que trabalham com propostas didáticas no universo da linguística, mas que o formato delas, foram idealizadas e organizadas para essa pesquisa. Ao todo, foram realizadas 29h/a de trabalho, distribuídas em seis oficinas.

4.6.1 Apresentação do procedimento didático

OFICINA 1	
Tema	Produção de um relato pessoal
Duração da oficina	4h/a
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero relato pessoal; - Explorar o gênero relato pessoal; - Produzir a versão inicial do gênero relato pessoal.
Recursos didáticos	Datashow para exposição de slides.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da dinâmica <i>Duas verdades e uma mentira</i>; - Roda de conversa sobre algum momento importante de suas vidas; - Debates sobre o gênero relato pessoal, estrutura, características, linguagem e funcionabilidade, por meio de um texto. - Resolução de questões de leitura e compreensão textual;

	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão em que os alunos são incentivados a refletirem sobre momentos significativos ocorridos na escola e escolherem um para relatarem; - Produção escrita da primeira versão dos textos, onde os alunos são orientados a escreverem seus relatos pessoais sobre um evento ocorrido na escola.
Métodos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> - Participação e interesse na realização das atividades propostas; - Respostas dadas pelos alunos durante as rodas de conversa; - Atividades de leitura e interpretação do texto apresentado; - Produção de relatos pessoais (primeira versão) sobre um evento ocorrido na escola, elegido pela turma, redigidos ao final da oficina.

OFICINA 2	
Tema	Repetição: problema textual ou recurso estilístico?
Duração da oficina	6h/a
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar como a repetição pode ser um recurso estilístico que promove lirismo, ironia, graça, etc.; - Observar que, em algumas circunstâncias, a repetição do referente pode ser prejudicial ao texto; - Identificar a função da repetição ocorrida nos textos apresentados, distinguindo quando ela causa um problema textual, que precisa ser evitado e quando é um recurso estilístico que pode favorecer o sentido do texto.
Recursos didáticos	Folhas para impressão de textos, datashow para exposição de slides.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de texto, identificando se existe nele, algum problema que prejudica o seu sentido; - Explicação sobre o processo de Repetição, fator da Coesão Textual. O que é esse processo, para que serve e como pode ser utilizado nos textos; - Identificação de repetições excessivas ou inadequadas que prejudicam a clareza e fluidez do texto; - Análise de textos contendo repetições de referentes, observando o seu emprego; - Reescrita de textos, corrigindo os problemas de repetição encontrados; - Discussão e reflexão sobre a repetição como recurso estilístico, que contribui para a construção do significado no texto.
Métodos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> - Observação das atividades escritas realizadas. - Análise da participação oral nas discussões realizadas.

OFICINA 3	
Tema	Substituição: trabalhando anáforas
Duração da oficina	7h/a
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as partes textuais (começo, meio e fim) para montagem de texto; - Identificar termos que fazem referência aos referentes destacados no texto; - Apresentar o processo de Referenciação por Substituição, enfatizando a substituição por anáforas; - Explicar o processo e as formas de substituir o referente por pronomes, nomes ou expressões caracterizadoras. - Utilizar o processo de substituição referencial, por meio de anáforas, de forma adequada; - Refletir sobre a importância da utilização dos pronomes para fazer referência, e seus efeitos de sentido na construção do texto; - Analisar como os referentes textuais vão reaparecendo no texto por meio de substituições por anáforas; - Ler e observar os termos que estão sendo repetidos em sua primeira versão, do relato pessoal; - Reescrever seu relato pessoal, fazendo as substituições de referentes, que acharem necessárias.
Recursos didáticos	Folhas para impressão de textos, envelopes para guardar textos recortados, tesoura, datashow para exposição de slides.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo de leitura e montagem de quebra-cabeça textual; - Leitura coletiva de texto; - Identificação de termos que fazem referência aos referentes destacados no texto; - Debate sobre os processos de substituição referencial utilizados nos textos apresentados em slides; - Análise de repetições desnecessárias, e reescrita de textos, substituindo esses termos por pronomes ou expressões adequadas; - Correção da atividade proposta, com reflexão sobre os pronomes que eles utilizaram e os procedimentos que aplicaram ao fazerem as substituições dos referentes; - Reescrita de relato pessoal, observando a repetições desnecessárias, fazendo as substituições por anáforas, que julgarem adequadas.
Métodos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da participação oral nas atividades discursivas; - Análise da reescrita de textos; - Produção de texto (reescrita da versão inicial dos relatos pessoais – produção em processo).

OFICINA 4	
Tema	Substituição adverbial
Duração da oficina	2h/a
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os advérbios de lugar e de tempo em exemplos diversos. - Identificar em textos verbais e mistos, termos que substituem lugares e marcas temporais; - Refletir sobre os porquês do uso da substituição adverbial no texto.
Recursos didáticos	Folhas para impressão de textos, envelopes para guardar textos recortados, tesoura, datashow para exposição de slides.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada; - Discussão sobre o gênero textual Crônica; - Interpretação textual; - Identificação de termos que fazem referência à passagem de tempo presentes no texto; - Debate e reflexão sobre os benefícios de utilizar substituições adverbiais, para que, o leitor perceba a marcação do tempo no decorrer dos acontecimentos no texto; - Revisão de advérbios de tempo, de modo e de lugar, através de exemplos em textos, apresentados em slides.
Métodos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> - Participação oral nos debates realizados em sala; - Análise das atividades de interpretação textual e resolução de exercícios.

OFICINA 5	
Tema	Substituições lexicais ou coesão por contiguidade
Duração da oficina	4h/a
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a utilização dos processos de substituição presentes nos textos apresentados; - Explicar de forma sucinta sobre o gênero textual notícia, sua estrutura, finalidades e linguagem; - Explicação sobre as redes semânticas, identificando as palavras que têm sentidos semelhantes no texto; - Analisar, em notícias, as redes semânticas que estruturam o texto; - Observar as diversas substituições por sinônimos, hiperônimos ou caracterizações situacionais em notícias apresentadas.
Recursos didáticos	Folhas para impressão de textos, datashow para exposição de slides.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e leitura compartilhada; - Observação das expressões que estão destacadas em textos texto apresentados;

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação oralmente dos referentes ao qual essas expressões estão se referindo; - Reflexão sobre os processos de substituição que os autores utilizaram ao produzirem os textos expostos; - Correção compartilhada das atividades realizadas.
Métodos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> - Observação das respostas aos exercícios propostos; - Participação oral nas atividades propostas;

OFICINA 6	
Tema	A coesão por elipse
Duração da oficina	6h/a
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar sobre o gênero textual crônica, suas características, tipos, função social, linguagem, dentre outros aspectos; - Apresentar o recurso de retomada do referente por zero (elipse) e de como isso é produtivo em nossa construção textual; - Analisar em textos verbais e mistos o aparecimento de verbos que servem como forma de repetir o referente, embora ele não apareça; - Reescrever o relato pessoal, observando todos os recursos estudados nas oficinas.
Recursos didáticos	Folhas para impressão de textos, datashow para exposição de slides.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa e leitura coletiva; - Reflexão sobre o texto apresentado, perguntando o que eles acharam, se entenderam e se algo chamou a atenção deles na estrutura textual; - Análise e interpretação textual sobre a crônica apresentada; - Apresentação em slides, de exemplos de textos que utilizam a de retomada do referente por meio da Elipse; - Trabalho em duplas, de identificação de referentes omissos em textos apresentados; - Reescrita textual (produção da última versão do relato pessoal), observando as necessidades de substituição por elipse ou por outros processos estudados.
Métodos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> - Observação das respostas dadas, nos debates e exercícios realizados; - Análise das interpretações textuais; - Produção textual (reescrita do relato pessoal, versão final).

A execução dessas oficinas foram essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de produção escrita dos alunos, que através das aprendizagens adquiridas sobre os processos de substituição referencial, conseguiram realizar textos mais coesos e com uma linguagem mais rica, como observamos nas análises de dados a seguir.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, descrevemos as atividades realizadas nas oficinas e analisamos as participações e os dados coletados em cada etapa. Em nossa pesquisa, realizamos seis oficinas junto a uma turma do 7º ano A, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Manoel Ricardo de Albuquerque.

5.1 OFICINA 1 – PRODUÇÃO DE UM RELATO PESSOAL

Total de aulas: 4 horas/aula

1º momento (2 horas/aula):

Na aula de introdução ao projeto, tivemos uma excelente participação dos alunos. Eles estavam atentos e bastante curiosos para saber sobre o que iríamos trabalhar. Então, começamos esse momento, explicando sobre a importância da presença deles em todas as oficinas, para a aquisição do conhecimento e para uma melhor compreensão do tema tratado.

Com a turma em círculo, realizamos a dinâmica *Duas verdades e uma mentira*, em que a aluna Nami acertou o maior número de informações falsas presentes nos relatos orais dos colegas. Com isso, ela foi contemplada com uma caixinha de bombons.

Essa dinâmica foi realizada, inicialmente, com o objetivo de quebrar o gelo, de realizar apenas uma socialização entre a turma. No entanto, no decorrer da execução, observamos o grau de proximidade que existia entre eles, pois a cada situação contada, os participantes conseguiam com facilidade, identificar se o relato era verdadeiro ou falso. Através dessa dinâmica, também notamos aspectos voltados à oralidade dos alunos, como a facilidade que alguns possuíam ao se expressarem, e a dificuldade de outros quando eram convidados a exporem seus relatos.

Após esse momento, sugerimos que eles pensassem sobre algum acontecimento vivenciado por eles, algo da esfera pessoal, e que eles achassem importante compartilhar com todos. Alguns ficaram tímidos e não quiseram falar. Mas dois alunos relataram fatos sobre suas vidas, e todos ouviram com atenção o relato dos colegas.

O primeiro relato foi do aluno Naruto, que nos contou sobre o falecimento repentino de seu tio, e como ele ficou sabendo dessa notícia. Ele narrou que estava na escola quando o chamaram para avisar do fato ocorrido, e como ele se sentiu naquele momento. Falou também sobre o sepultamento, de como foi ruim ver o tio dentro do caixão, ainda relatou de como seu tio era conhecido e querido por muita gente da cidade.

O segundo fato aconteceu com a aluna Sakura, que nos relatou sobre um acidente de moto que sofreu juntamente com seus pais. Eles tinham saído de casa para ir comer uma pizza, porém, um carro que vinha em alta velocidade e na contramão, os atingiu. Todos foram socorridos para o Hospital de Trauma em João Pessoa, e depois de três dias, puderam voltar para casa.

Nesse instante, conseguimos observar a linguagem utilizada pelos alunos que se dispuseram a fazer os relatos orais, como também, observar as estratégias de referência que eles utilizaram para narrar os fatos. Vimos que o aluno Naruto conseguiu apresentar com clareza suas ideias, pois foi contando sua vivência de uma maneira, que nós ouvintes compreendemos com clareza o fato ocorrido com ele. Já a aluna Sakura apresentou uma narrativa um pouco complexa, não sendo clara na sequência dos fatos e nos acontecimentos relatados.

Para finalizar esse momento de socialização e escutatória, narrei para eles um acidente que ocorreu comigo no ano de 2019. Eles ouviram e fizeram muitas perguntas sobre o acontecido. Interessante observar como fatos trágicos ficam na memória e são lembrados nesses momentos de socialização. Aproveitei esse diálogo para apresentar oralmente, através do meu relato, as partes que compõem o gênero textual Relato. Os alunos participaram e disseram que gostaram desses momentos realizados.

Prosseguindo, realizamos uma explanação sobre o gênero Relato Pessoal. Perguntamos se eles já conheciam esse gênero textual ou se já tinham ouvido algo sobre ele. Os alunos responderam que não. Então, falamos que esse texto serve para apresentar algum fato marcante que aconteceu na vida do narrador ou alguma situação importante que ele presenciou. Explicamos também que se trata de um texto narrativo, que relata com detalhes os acontecimentos. Logo, essa narrativa geralmente é descritiva, pois revela os fatos, as pessoas envolvidas, lugares, sensações, entre outros aspectos.

Em seguida, mostramos algumas características do relato pessoal, tais como: os textos narrados sempre em 1ª pessoa, os verbos utilizados nos tempos presente ou passado, vivências pessoais, existência de um emissor e receptor, e caráter subjetivo, ou seja, a interpretação da narrativa é individual.

Explicamos que, normalmente, os relatos pessoais são constituídos por um *título*, que deve conter a temática do relato, por uma *introdução*, que é uma pequena apresentação do local, dos personagens e da experiência que será contada, pelo *contexto*, que mostra o fato ocorrido com riqueza de detalhes para facilitar a compreensão do leitor, e por último, pelo *desfecho* da narração, que é o momento de reflexão sobre o acontecimento relatado e o que podemos aprender com a situação vivenciada.

2º momento (2 horas/aula):

No dia seguinte, iniciamos a aula apresentando para eles, através de slides o texto, *Gente é bicho e bicho é gente*, de Pedro Antônio de Oliveira (anexo C). Esse texto apresenta um relato, do tipo Diário, em que a narradora, que também é a personagem principal da narrativa, revela sua indignação e preocupação com as condições de vida enfrentadas por alguns seres humanos, que vivem em situações piores que os animais.

Nesse relato, a autora apresenta os demais personagens e expressa com detalhes toda a cena que ela presenciou, mostrando o problema da fome e a forma desumana de vida em nossa sociedade, em que um indivíduo precisa se alimentar de lixo para sobreviver. Ao final do relato, a narradora se arrepende pelas vezes que recusava as comidas que eram oferecidas por sua mãe, enquanto muitas pessoas recorrem ao lixo, para terem o que comer. E, diante da experiência vivenciada, a narradora intercede a Deus, fazendo uma oração para Ele acabar com o sofrimento causado pela fome.

Fizemos uma leitura coletiva desse texto, e logo após, abrimos uma discussão geral acerca do assunto abordado. Perguntamos o que eles entenderam da narrativa, o que lhes chamou atenção. Quem estava contando o fato e para quem. Questionamos se já tinham lido um texto parecido com esse ou se já haviam escrito uma narrativa com o objetivo de contar alguma experiência vivenciada por eles. Alguns falaram que sim, outros responderam que não. Nesse instante, a aluna Nami, resumidamente, falou que era como contar um segredo. E a aluna Hinata complementou dizendo que esse texto conta a história que aconteceu com a menina, do mesmo jeito que nós contamos nossa história na outra aula, só que ela conta para o seu diário.

Em seguida, indagamos se eles já tinham ouvido falar sobre o gênero relato pessoal, e depois pedimos para que eles refletissem, com base no texto lido, sobre umas questões que foram apresentadas no quadro. As questões norteadoras foram: para que serve um relato pessoal? Para quem o relato se direciona? Qual a estrutura desse gênero textual? Foram uns vinte minutos de discussão e partilha, pois desejávamos que eles fixassem bem esses conceitos fundamentais.

Durante esse momento de discussões, realizamos um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero apresentado. Notamos que a metade da turma já tinha uma noção sobre o que é um relato e para que serve esse gênero, pois alguns alunos queriam se pronunciar a cada questionamento/reflexão executado. Porém, eles ainda não tinham esse conhecimento de forma organizada, nem participado de um estudo específico sobre esse gênero.

Os demais permaneciam calados, prestando atenção ao que estava sendo compartilhado, com expressões faciais de novidade.

Iniciamos a segunda aula, apresentando, por meio de slides, as características, estrutura, objetivo, linguagem e funcionabilidade do gênero relato pessoal. Para fomentar essas explicações, também utilizamos exemplos de relatos retirados da internet, e à medida que líamos os textos, discutíamos sua composição.

Depois dessa introdução, pedimos para que os alunos pensassem nos eventos ocorridos na escola que chamam a atenção deles, e que eles gostariam de contar para outras pessoas que não fazem parte da escola. Falamos para eles que iríamos fazer uma eleição com os eventos citados por eles, e aquele que obtivesse maior votação seria o tema do relato pessoal que eles iriam produzir individualmente. Os eventos da escola citados foram a Premiação dos Alunos Destaque e o São João da Escola. O evento eleito foi a Premiação dos Alunos Destaque, que ganhou a eleição com um número de 22 votos.

Definido o tema, cada aluno recebeu uma ficha/folha para realizarem a produção inicial do texto. Nesse momento, eles foram orientados a elaborarem um relato pessoal, de acordo com seus conhecimentos prévios sobre esse gênero textual e a partir dos conhecimentos adquiridos em sala. O texto deveria contemplar o evento escolhido, que foi a Premiação dos Alunos Destaque.

Enfatizamos que essa produção será utilizada para análise e comparação de dados, observando como os alunos estavam no início do procedimento didático e a progressão dos conhecimentos obtidos por eles no decorrer das oficinas realizadas, através de outras atividades que lhes serão propostas. Ao final, serão totalizados três relatos pessoais por aluno.

A princípio, uns gostaram da atividade, outros reclamaram da inabilidade com a escrita daquele tipo de texto, contudo, todos acabaram por produzi-lo. Segue abaixo, alguns dos momentos dessa primeira oficina:



Figura 2: Produção Inicial do relato pessoal. Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Para obtermos o conhecimento sobre os resultados de aprendizagens adquiridos pelos alunos no decorrer do desenvolvimento do projeto, realizamos uma análise das produções textuais realizadas por eles após algumas oficinas.

Estabelecemos três produções de relatos pessoais, que foram distribuídas em Produção Inicial, Produção em Processo e Produção Final. Mas, para instrumento de análise e comparação de desempenhos, utilizamos apenas as versões inicial e final das produções, e escolhemos os textos de apenas cinco alunos e, para isso, empregamos o critério de presença em todos as oficinas, interesse e efetiva participação nas atividades propostas.

Aplicamos, inicialmente, uma produção de texto de caráter diagnóstico, ou seja, a *Produção de Texto Inicial*, que foi realizada ao final da 1ª oficina, e tinha o objetivo de observarmos o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero relato pessoal, como também, investigar se os alunos utilizavam algum processo de substituição referencial em seus textos.

Nesse momento de produção inicial, utilizamos o texto da aluna Nami para fazermos algumas considerações. A referida aluna não apresentou grandes dificuldades no momento da escrita. Na ocasião, ela estava bem empolgada para relatar o evento, Premiação dos alunos Destaque da escola, e queria contar detalhadamente tudo o que aconteceu naquele dia.

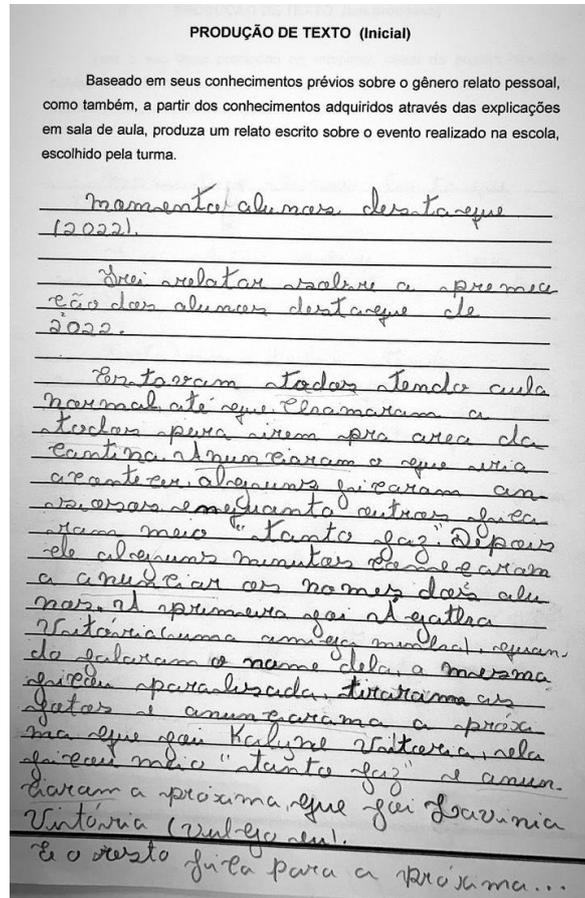


Figura 3: Produção inicial da aluna Nami. Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Momento alunos destaque (2022).

Irei relatar sobre a premeação dos alunos destaque de 2022.

Estavam todos tendo aula normal até que chamaram a todos para irem pra area da cantina. Anunciaram o que iria acontecer, alguns ficaram ansiosos enquanto outros ficaram meio tanto faz. Depois de alguns minutos começaram a anunciar os nomes dos alunos. A primeira foi Ágatha Vitória (uma amiga minha), quando falaram o nome dela, a mesma ficou paralisada, tiraram as fotos e anunciaram a próxima que foi Kalyne Vitória, ela ficou meio "tanto faz" e anunciaram a próxima que foi Lavinia Vitória (vulgo eu). E o resto fica para a próxima... (transcrição do texto).

Sobre os processos de coesão por repetição, observamos que a aluna, ao longo do texto, repete o pronome indefinido “todos” para referir-se aos alunos. No trecho, podemos dizer que essa repetição é realizada pela escassez de repertório de substituição, pois não se trata de uma repetição que traz riqueza ao texto, mas ao contrário, o deixa cansativo.

Também nessa produção, podemos observar que a aluna trouxe algumas repetições do verbo *anunciar* e suas derivações, como *anunciaram*, mostrando que tem dificuldades de fazer substituições lexicais, como também não realizou substituições adverbiais, ora utilizando o adjetivo *próxima*, para fazer referência às demais colegas, ora como advérbio de tempo, como mostra o trecho a seguir:

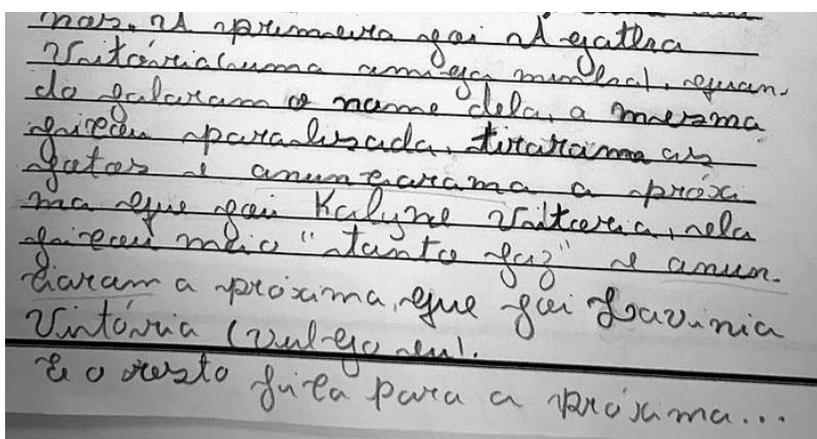


Figura 4: Trecho da produção inicial da aluna Nami. Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Notamos ainda, na leitura do texto que, nessa primeira produção, a aluna já utilizava alguns mecanismos de substituição de referentes, para dar continuidade e sentido ao seu texto. Podemos observar a utilização do processo de substituição por anáforas, no trecho em que ela utiliza os pronomes *dela* e *a mesma*, para se referir a sua amiga, Nico Robin, uma das alunas de sua turma que foram contempladas.

Segue o trecho:

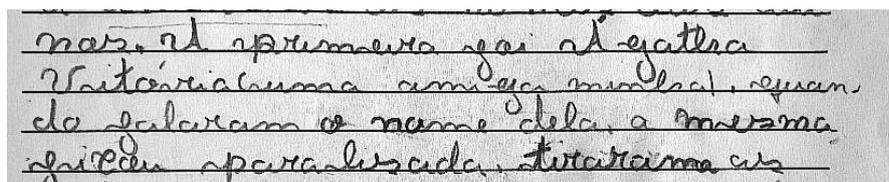


Figura 5: Trecho da Produção Inicial da aluna Nami. Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Para além dessas observações, destacamos que a substituição por elipse aparece no texto, porém, com alguns problemas. Observamos que os verbos “anunciaram”, “começaram”, “tiraram” trazem um referente subentendido no texto. O leitor, de certa forma, compreende por inferência que se trata da organização da escola (professores ou coordenadores), mas isso, em nenhum momento é trazido explicitamente no texto.

De modo geral, podemos dizer que todas as produções realizadas pelos alunos, no primeiro momento, apresentavam problemas em relação aos processos de substituição referencial e repetição vocabular, o que dificultava a construção de sentidos e a compreensão textual por parte dos leitores.

Podemos visualizar tais dificuldades nos trechos abaixo, retirados de algumas produções iniciais:

SAKURA	A premiação dos Alunos destaque é muito importante por que os alunos ficam muito curiosos para ganhar o prêmio dos alunos destaques.
NARUTO	Aí a gente do 7º A, ficou sabendo que a última aula era vaga, aí Socorro chegou com dois papéis, com o nome da minha amiga da sala chamada Hinata, e o da minha amiga da sala chamada Anya, mas Anya tinha ido embora mas Hinata tinha ficado aí ela ficou muito feliz.
NEZUKO	O dia do aluno destaque foi no dia 22 de julho, o aluno destaque da minha foi Hinata e Anya quem assinou o certificado de Anya foi Viviane e quem assinou o de Hinata foi Randolpho,
BULMA	E eu não ligo se eu não ganhar o que importa é que eu dei meu melhor, mas o que importa é que eu me diverti com ela.
GOKU	No dia da premiação nos fizemos uma festa e comemos muito e esse dia foi tão legal, foi dia 22 de julho. Nesse momento foi incrível pra mim. Nós na festa comemos bolo de milho, bolo de chocolate e também teve dança do 9º ano foi emocionante.

Como podemos observar, e como previmos nas hipóteses, o gênero relato, mesmo estando na modalidade escrita, seria fortemente influenciado pela oralidade. As diversas repetições encontradas nas produções dos alunos são, como nos ensinou Antunes (2005, p. 50), um mecanismo utilizado por eles para garantir “[...] uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica”. Sabemos, contudo, que na escrita, essas repetições não são desejadas, pois não atuam para a progressão temática.

Os exercícios pensados para as oficinas que se seguiram foram planejados para que, a partir da leitura de suas produções, os alunos pudessem refletir sobre a “construção da textualidade”, compreendendo, como preconiza a BNCC que, no processo de produção textual, os alunos devem levar em conta a construção composicional, observando se tais recursos, como a repetição, por exemplo, contribuem ou não, para a “coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática” (Brasil, 2018, p. 77).

5.2 OFICINA 2 – REPETIÇÃO: PROBLEMA TEXTUAL OU RECURSO ESTILÍSTICO?

Total de aulas: 4 horas/aula

1º momento (2 horas/aula):

Iniciamos a segunda oficina com uma conversa informal sobre o gênero textual fábula. Perguntamos aos alunos se eles conheciam esse gênero, suas características e finalidade. A maioria falou que sim, que já tinha ouvido falar, e que já havia estudado sobre esse gênero na escola. Após esse momento de breves esclarecimentos, distribuimos para os alunos o texto *A lógica de Einstein*, de autor desconhecido (anexo D), para que eles realizassem, inicialmente, uma leitura silenciosa, e em seguida, uma leitura coletiva.

Depois de ganharem familiaridade com o texto, começamos a discussão sobre o que mais lhes chamou atenção durante a leitura. Todos falaram que foi a repetição da expressão *as crianças*. Em sua maioria, os alunos reclamaram da recorrência desse mesmo referente ao longo do texto, e que isso deixou a leitura cansativa, estranha para eles.

Assim, demos início a explanação sobre o processo de Repetição de Referentes, falamos para que serve e como pode ser utilizado. Apresentamos os benefícios gerados quando a repetição é utilizada para que haja uma progressão textual, em que as palavras repetidas ganham maior ênfase, gerando uma melhor compreensão do que está sendo dito, como também, mostramos que esse processo quando utilizado de forma inadequada, gera cansaço na leitura,

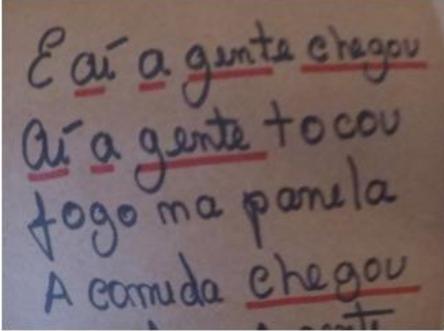
incoerência, desconforto visual, enfim, torna-se um problema para a construção do sentido do texto.

Para facilitar a compreensão dessas explicações, mostramos para eles, através de slides, diversos textos que apresentam esses processos de repetição. E, à medida em que líamos os textos expostos, íamos discutindo sobre a utilização da repetição de referentes em cada texto, se estava sendo apropriada ou não, e para qual finalidade esse mecanismo foi utilizado.

Texto 1

Por norma, as selfies são feitas com os celulares das próprias pessoas. O objetivo de uma selfie é fazer com que o fotógrafo apareça na selfie. As selfies podem ser individuais ou em grupos (as conhecidas "selfies de grupo").

Adaptado de: Dicionário popular. Selfie. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/selfie/>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.



A Cobra e o Vagalume



Contam que, certa vez, uma serpente começou a perseguir um vagalume. Este fugia rápido, com medo da feroz predadora, mas a serpente nem pensava em desistir.

Fugiu no primeiro dia, mas a cobra não desistiu.

No segundo dia também fugiu e nada da serpente desistir.

No terceiro dia, já sem forças, o vagalume parou e disse à cobra:

- Um momento. Posso lhe fazer três perguntas?

- Não costumo abrir esse precedente para ninguém, - Disse a cobra - mas, já que vou devorá-lo mesmo, esteja à vontade, pode perguntar.

- Pertencço à sua cadeia alimentar? - Perguntou o vagalume.

- Não. - Respondeu o ofídio.

- Eu lhe fiz algum mal? - Quis saber o inseto.

- Não. - Respondeu novamente a cobra.

- Então, por que você quer acabar comigo? - Indagou o vagalume.

- Não sei. O negócio é que não suporto ver você brilhar. - Disse finalmente a cobra.

LIVRE-SE DE PALAVRAS REPETIDAS

 @mary_revisora

Costumava **andar** vinte minutos por dia, no período da manhã. **Andava** por recomendação médica. Contudo, assim que começava a **andar**, sentia-se ofegante.

Costumava **caminhar** vinte minutos por dia, no período da manhã. **Fazia** isso por recomendação médica. Contudo, assim que começava a **andar**, sentia-se ofegante.

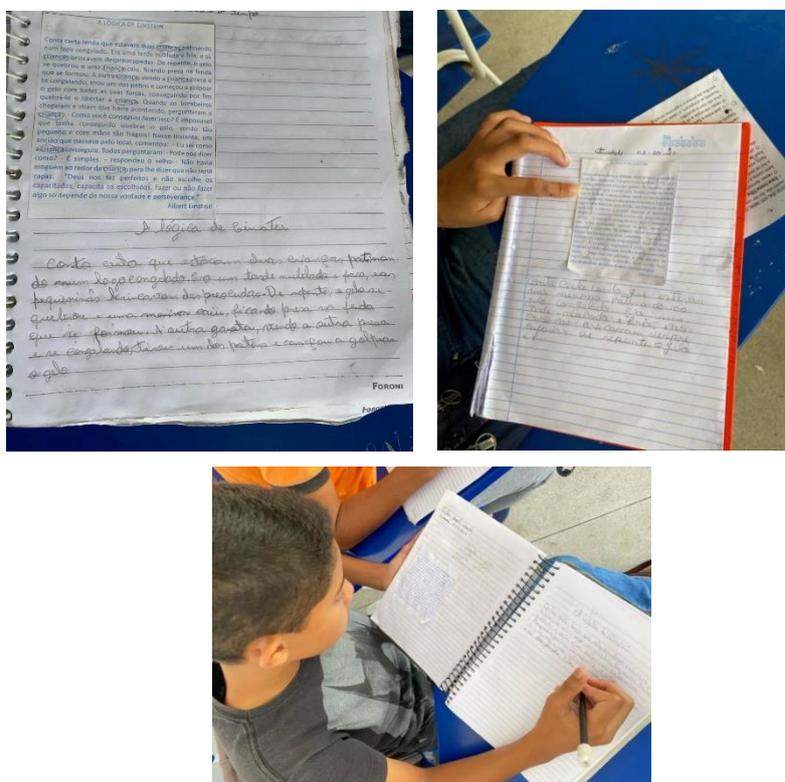
Figuras 6 e 7: Slides com exemplos de repetição de referentes. Fonte: Internet.

Dando continuidade ao estudo sobre o processo de repetição, e como forma de verificarmos se os alunos compreenderam a importância da utilização adequada desse processo, pedimos que eles retomassem a fábula que lhes foi entregue, e grifassem todas as palavras que

se repetem nela, e fizessem as substituições necessárias, a fim de facilitar a compreensão do leitor diante do texto.

Essa atividade, também de caráter diagnóstica, serviu para observarmos as estratégias de substituição que, a princípio, os alunos utilizaram. Observamos assim, a facilidade e dificuldade reveladas por eles ao executarem essa atividade.

Alguns alunos encontraram rapidamente termos adequados que substituíam o referente *criança*, sem que houvesse perda no sentido do texto. Utilizaram expressões como pequeninas, elas, delas, eles, menina, menino, garota, a amiga, o amigo, entre outras palavras. Outros alunos, porém, gastaram mais tempo para realizar essa atividade e apresentaram dificuldades para encontrar termos que poderiam substituir a palavra *criança*, como podemos observar nas reescritas textuais a seguir:



Figuras 8, 9 e 10: Atividade sobre substituição referencial. Fonte: Dados da pesquisadora.

Ao final da aula, e como forma de fixar o que foi trabalhado, realizamos uma breve discussão sobre os problemas de repetição que encontramos em nosso dia a dia, tanto nos textos escritos, como nos textos orais. Nesse momento, alguns deles falaram que, por não prestarem atenção na hora de falar, acabavam repetindo a mesma palavra diversas vezes. O aluno Luffy relatou que é um costume dele falar repetidamente o termo *ai*, numa mesma conversa.

Assim, explicamos para a turma que é normal a repetição acontecer em nossa fala, no nosso dia a dia. Como temos expressões que usamos constantemente, tendemos a repeti-las em diversos momentos, e acabamos transferindo da nossa fala para escrita, o que não é interessante de acontecer em todo tipo de texto. Explicamos que termos como “entendeu”, no fim da frase, é usado frequentemente, inclusive pela professora. Porém, em seus textos, ela preferia não usar essa expressão. Apresentamos outros termos como “né”, “viu”, “aí”, entre outros, como vícios de linguagem que, por força do uso na oralidade, acabam sendo transferidos para a escrita, o que não deve acontecer no contexto da escrita formal.

Então, aproveitamos essa oportunidade, para reforçarmos a importância de saberem utilizar a repetição de referentes de forma adequada, a depender do texto, e que eles precisavam ter esse cuidado na hora de produzirem um texto. Assim, também ressaltamos a necessidade de eles perceberem quando a repetição pode trazer prejuízos à compreensão textual.

2º momento (2 horas/aula):

Começamos essa aula com os alunos em círculo, abrimos uma roda de conversa e relembramos o processo de repetição que havíamos trabalhado nas aulas anteriores. Alguns alunos já foram relatando com facilidade seu entendimento sobre o assunto. Um deles, do seu jeitinho, até expressou: *um é bom para o texto, e o outro é ruim porque deixa o texto feio, né tia?* Mostrando, de certa forma, que sabia identificar e utilizar esse processo.

Então, aproveitamos esse momento, e reforçamos as explicações sobre quando a repetição acontece de forma prejudicial ao texto, tanto na sua estrutura como na construção de sentido, e quando ela é benéfica, servindo como instrumento para fortalecer, enfatizar uma ideia e facilitar o entendimento do texto pelo leitor.

Após essa retomada, explicamos para eles que a proposta dessas aulas, naquele dia, seria de trabalharmos com a repetição como recurso estilístico, ou seja, como instrumento favorável ao texto. Para embasar essa discussão, apresentamos vários gêneros textuais, tais como: poemas, piadas, charges e música (anexo E), em que os autores utilizaram essa ferramenta para enfatizar suas ideias e favorecer a compreensão textual.

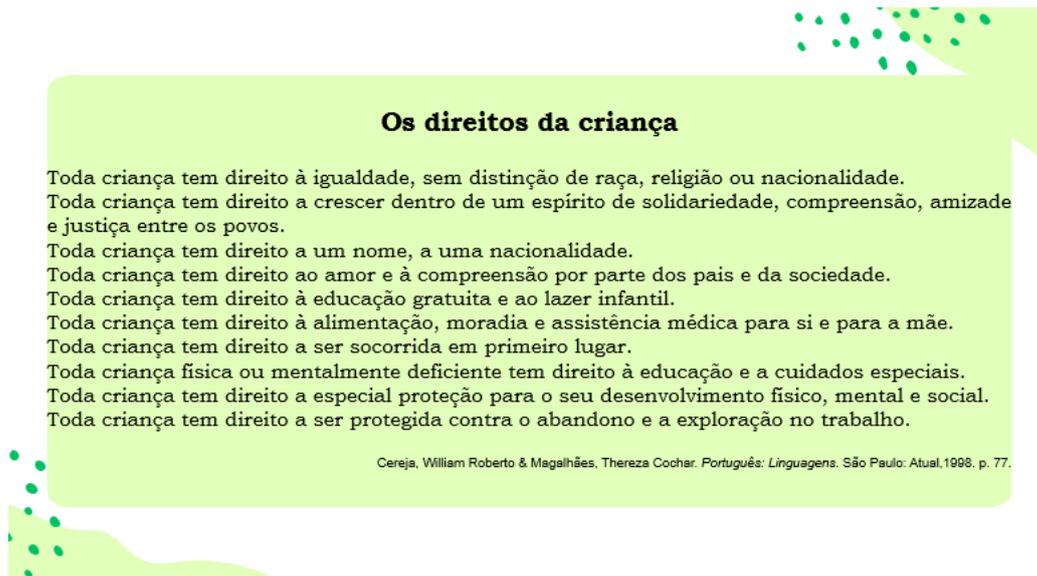
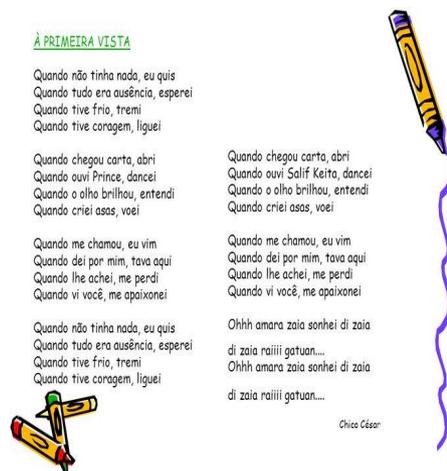


Figura 11: Slide sobre repetição como recurso estilístico. Fonte: Internet.

À medida que íamos expondo os textos, realizávamos uma leitura coletiva e um pequeno debate sobre cada gênero textual, observando sua estrutura, finalidade, se as repetições contidas neles poderiam ser consideradas como funcionais, ou seja, como um recurso estilístico utilizado pelo autor para contribuir com a formação de sentidos, e qual era a função da repetição no texto em que estava inserida.

Para finalizarmos essa temática, e como meio de obtermos uma devolutiva sobre aquisição do conhecimento trabalhado, isto é, do entendimento dos alunos acerca da utilização da repetição como recurso estilístico, propomos uma atividade em trio, em que cada grupo recebeu dois textos, de gêneros textuais distintos, em que deveriam ler, identificar as repetições contidas neles e justificar a utilização daquela repetição dentro daquele texto.



Figuras 12 e 13. Textos sobre Repetição como recurso estilístico. Fonte: Internet.

Nesse momento de apresentações, os alunos conseguiram identificar as repetições de referentes, sem nenhuma dificuldade, como também, nomear os gêneros textuais expostos. Alguns deles, disseram que conheciam os dois textos, do gênero propaganda, pois já tinham ouvido algum adulto falar. Outros alunos falaram que seus textos eram poemas, e logo, a turma destacou também a presença do gênero música dentro dos textos apresentados.

Quando estavam expondo seus textos, os grupos iam comentando sobre a possível necessidade que o autor teve ao escolher determinado referente para repeti-lo, e como esse mecanismo influenciaria o leitor.

Durante as apresentações, tivemos os seguintes comentários:

GRUPO 1	A repetição da expressão “E agora José?” É uma pergunta, tia, que o autor faz a um homem, sobre o que resta pra ele fazer, depois que aparece um monte de problemas na vida dele.
GRUPO 2	Esse texto é uma propaganda, professora. Ele manda a gente comprar o chocolate Batom Garoto. O autor quer que isso fique na nossa mente, para a gente só comprar desse chocolate. E a gente achou certo o autor fazer essa repetição, já que ele quer vender muito.

De acordo com as apresentações e explicações sobre as repetições encontradas nos textos, os alunos demonstraram que ganharam conhecimento de como e para quê utilizar esse processo de repetição em suas produções textuais. Dessa forma, acreditamos, que eles ganharam uma maior consciência sobre a funcionalidade da repetição. Intentamos, com a oficina, fazê-los compreender que a repetição é um recurso interessante quando aparece como “reativação correferencial”, com efeito de realce, com fins de chamar a atenção para um aspecto textual, como nos explica Antunes (2017, p. 98). Assim, nem sempre é indesejável, mas precisa ser utilizada com um objetivo definido e com muita atenção.

5.3 OFICINA 3 – SUBSTITUIÇÃO - TRABALHANDO ANÁFORAS

Total de aulas: 7 horas/aula

1º momento (2 horas/aula):

Nesse dia, nosso trabalho iniciou com a organização dos alunos em trios. Em seguida, distribuímos um envelope para cada grupo, em que continha um texto fatiado, ou seja, dividido

em partes. Assim, solicitamos que os alunos lessem as partes e realizassem a montagem do quebra-cabeça textual.

Os textos escolhidos para essa atividade foram os contos: *O tesouro do mendigo* (Contos de Nasrudin); *A moça que não falava* (conto africano de origem desconhecida); *O conto da mentira*, de Rogério Augusto; *O menino e o Padre* (Conto regional do Nordeste, de origem desconhecida); e *A cumbuca de ouro e os marimbondos* (Conto popular da região de Pernambuco) (anexos F). Escolhemos esse gênero textual porque os alunos já estavam familiarizados com ele, pois já tinham trabalhado com esse gênero em outra ocasião. Ademais, eram textos de fácil entendimento, com linguagem clara e objetiva, além de serem uma exigência no quadro de gêneros a serem trabalhados a partir da proposta curricular da escola.

Após esse momento inicial, perguntamos aos alunos se eles sentiram dificuldade para identificar o início, meio e fim de cada texto. Uns falaram que sim, outros que não. E nesse instante, fizemos uma rápida explanação sobre as partes fundamentais de um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Depois disso, pedimos para que os alunos, ainda em grupos, lessem novamente os textos recebidos, porém, observando o tema abordado nele, o gênero textual ao qual pertence e identificando as partes que o compunham, pois cada equipe iria apresentar para a turma.

Durante as apresentações, pudemos perceber que os alunos apresentaram uma boa compreensão acerca dos gêneros e da temática dos textos, como também, conseguiram identificar as partes e para que elas servem dentro do texto. Enquanto iam se apresentando, recordávamos e reforçávamos os assuntos já trabalhados. Foram duas aulas bastante proveitosas.

2º momento (2 horas/aula):

Para darmos início a essa aula, retornamos aos textos trabalhados na montagem do quebra-cabeça textual, dessa vez, com apresentação dos textos inteiros através de slides e com alguns referentes destacados. Realizamos a leitura coletiva dos textos já conhecidos pelos alunos, e os mesmos escolheram o conto: *A moça que não falava* (conto africano de origem desconhecida), para dinamizar (direcionar) nossa aula.

Dando continuidade a esse momento, propomos a seguinte atividade. Pedimos que os alunos realizassem a leitura coletiva do texto escolhido e fossem anotando os termos que faziam referência aos referentes que estavam destacados no texto, mesmo que de forma superficial, visto que ainda não havíamos aprofundado nosso estudo sobre esse processo. Ao final, fizemos

a correção coletiva, pois queríamos observar se os alunos conseguiriam identificar os termos que substituíam os referentes destacados.

Segue o trecho do conto apresentado:



Figura 14. Texto para atividade de identificação de referentes. Fonte: dados da pesquisadora.

Diante disso, começamos um leve debate sobre o processo de Referenciação por Substituição. Explicamos o que é esse processo, para que serve, a importância de sua utilização durante a atividade de produção textual e as estratégias para a realização da substituição de referentes. Apresentamos também algumas formas de substituir os referentes por pronomes, nomes ou expressões caracterizadoras, que visam garantir a sequência das ideias propostas pelo autor, facilitar a construção de sentido pelo leitor e até melhorar esteticamente a estrutura textual.

Para complementar as explicações, e como forma de favorecer o entendimento dos alunos sobre o processo de referenciação por substituição, expomos através de slides exemplos de textos que mostravam a aplicação dos mecanismos de substituição de referentes por meio de pronomes, nomes e expressões caracterizadoras. Nesse instante, os alunos disseram que entenderam melhor após a visualização do processo nos textos apresentados. A seguir alguns exemplos que foram utilizados:



Figuras 15 e 16. Exemplos do processo de Substituição. Fonte: dados da pesquisadora.

3º momento (2 horas/aula):

Começamos esse momento fazendo uma revisão sobre os conceitos de referenciação por substituição estudados na aula anterior, rerepresentamos os processos anafóricos, como forma de reforçar e promover uma melhor compreensão desse assunto pelos alunos.

Através da participação dos alunos durante as explicações, pudemos observar que eles estavam entendendo como se realiza esse processo de substituição de referentes por anáforas.

Então, seguimos para a próxima etapa, que ocorreu através da realização da análise e reescrita de dois textos, que foram *A tartaruguinha*, de Beto Silva, e *A bruxa e o lenhador*, de Pinto e Chinto (anexos G). Como orientação para essa atividade, pedimos que, primeiramente, os alunos analisassem as repetições que existiam nos textos, atentando se essas poderiam ser consideradas como recursos estilísticos ou se eram desnecessárias aos textos em que estavam inseridas.

Após essa análise, os alunos foram convidados a reescreverem os textos apresentados, substituindo as repetições problemáticas por pronomes, termos ou expressões adequadas, que contribuíssem para o texto, sem que houvesse mudança do sentido anteriormente proposto.

Para finalizar esse momento, realizamos a correção coletiva dessa atividade, dando oportunidade para os alunos se expressarem e tirarem suas dúvidas. A medida em que eles falavam os pronomes que utilizaram para substituírem as repetições encontradas, analisávamos os procedimentos que eles aplicaram para fazerem tais substituições, como também, apresentávamos outras possibilidades de substituição de referentes para ampliar o repertório deles, levando-os a perceberem a importância de saberem utilizar os pronomes e termos para fazerem referências, sem que ocorra a alteração de sentido e haja a progressão do texto.

4º momento (1 hora/aula):

Para concluirmos essa oficina, propomos aos alunos uma atividade de reescrita dos relatos produzidos por eles, no momento inicial do projeto, ou seja, na primeira oficina realizada. Para apoiar essa atividade, primeiramente, abrimos uma discussão acerca dos conhecimentos adquiridos até o momento, e como esses vão ajudá-los na hora de produzirem textos dentro e fora do ambiente escolar.

Logo depois, fizemos uma reflexão sobre a produção inicial dos textos. Enfatizamos que não existe certo ou errado nos textos iniciais, até porque eles não tinham o conhecimento necessário para realizar as substituições favoráveis àquelas produções. E, falamos também que o importante para a realização da atividade proposta, era que eles identificassem as repetições prejudiciais aos seus textos e tivessem a habilidade de efetuar as substituições necessárias para o desenvolvimento total de suas produções.

A partir disso, entregamos para os alunos suas construções textuais iniciais, juntamente com uma ficha para a reescrita do texto, constituindo assim, a segunda versão do relato pessoal sobre a Premiação dos Alunos Destaque. Solicitamos que eles lessem cuidadosamente seus textos, detectassem o que estava sendo repetido e realizassem as substituições pertinentes, realizando dessa forma, a reescrita textual.

Todos os alunos que estavam presentes participaram com entusiasmo dessa produção textual. Alguns deles, relataram que o ato de escrever ficou mais fácil e o texto mais bonito. A aluna Elisa falou que *fazer as substituições, encontrar as palavras com o mesmo sentido não é tarefa tão difícil, o problema é que eles não têm essa atenção na hora de escrever.*



Figura 19. Reescrita do relato pessoal (segunda produção textual).
Fonte: dados da pesquisadora.

Essa segunda produção textual do gênero relato foi intitulada como *Produção em Processo*, pois nesse momento, os alunos estavam vivenciando as oficinas e construindo seus conhecimentos acerca dos processos de Coesão Referencial. Com isso, propomos uma reescrita da versão inicial dos relatos, para observarmos se os alunos estavam avançando ou não nos processos de substituição trabalhados, no decorrer da aplicação das oficinas.

Sendo assim, selecionamos o relato da aluna Nami, para dar continuidade ao processo de análise das produções, e verificarmos se houve progresso no texto elaborado.

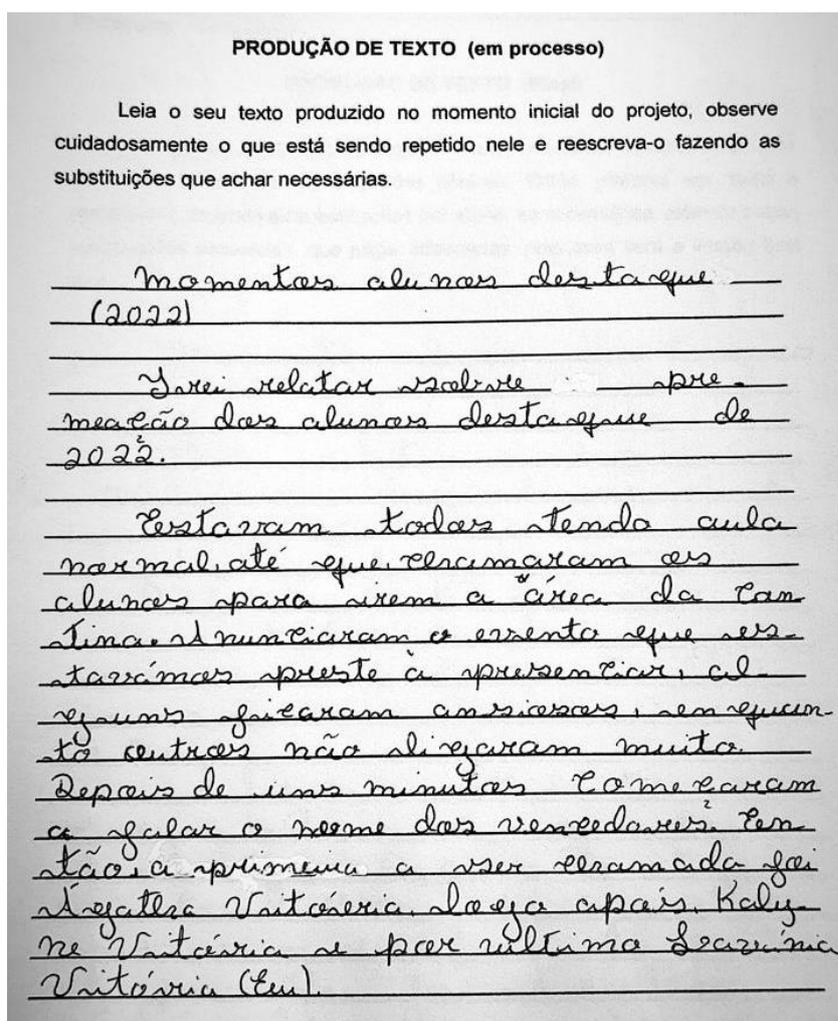


Figura 20: Produção em processo da aluna Nami. Fonte: dados da pesquisadora.

Momentos alunos destaque (2022).

Irei relatar sobre premeação dos alunos destaque de 2022.

Estavam todos tendo aula normal até que chamaram os alunos para ir pra área da cantina. Anunciaram o evento que estávamos preste à presenciar, alguns ficaram ansiosos enquanto outros não ligaram muito. Depois de uns minutos começaram a falar o nomes dos

vencedores. Então, a primeira a ser chamada foi Ágatha Vitória, logo após, Kalyne Vitória e por último Lavínia Vitória (Eu). (transcrição do texto).

A partir desse texto, percebemos uma melhoria na utilização dos mecanismos de substituição referencial empregados por essa aluna, pois ela tenta não fazer repetições desnecessárias em seu relato, apresentando substituições de referentes, e faz uso de advérbios de tempo e de lugar adequados ao contexto da produção.

Agora, vemos “todos” sendo substituídos por “alunos”. Também observamos que há uma preocupação com a apresentação temporal dos fatos, com o acréscimo de “depois de uns minutos”, “então”, “logo após” e “por último”, auxiliando, assim, o processo de paralelismo textual, importante recurso que contribui para a progressão do texto.

A questão relacionada à coesão por elipse continua problemática. Os verbos “anunciaram”, “começaram”, “tiraram” continuam referindo-se a agentes que são compreendidos pelo leitor por um processo de inferência, mas não há referente explícito que os anteceda.

Assim como a aluna Nami, outros alunos também apresentaram melhorias significativas na construção de seus textos, através da utilização dos mecanismos de substituição referencial estudados. Podemos visualizar tais aspectos nos trechos abaixo, recortados de algumas produções realizadas nas primeiras e segundas versões textuais:

ALUNOS	1ª PRODUÇÃO TEXTUAL	2ª PRODUÇÃO TEXTUAL
ANYA	Os alunos destaques ganham uma medalha e um certificado. Os alunos tiram fotos com os responsáveis e professores.	Os alunos destaque tiram uma foto com o/os responsáveis e algum/alguns professores e eles levam para casa uma medalha e um certificado.
BULMA	E fiquei lá, brincando, dançando, conversando, e fiquei jogando.	Fiquei brincando, dançando, conversando e jogando.
NARUTO	Aí agente do 7º A ficou sabendo que a última aula era vaga, aí Socorro chegou com dois papeis...	Aí agente do 7º ano A ficou sabendo que a última aula era vaga, uma mulher chamada Socorro que fica vendo se os alunos estão na sala, chegou com dois papeis...

Embora, ainda com dificuldades de organizarem seus textos, e realizar as substituições necessárias, tanto para eliminar as repetições excessivas, quanto para encontrar termos que

substituísem alguns referentes, podemos observar que as mudanças ocorridas nos trechos acima destacados trouxeram uma melhor qualidade na estrutura, composição e sentido para os textos.

Observamos que, da primeira para a segunda produção, houve dois movimentos importantes. O primeiro, relacionado à percepção que a repetição propriamente dita deixa o texto circular e cansativo, por isso, a necessidade do uso de pronomes e sintagmas nominais. O segundo movimento refere-se à percepção que a escrita é uma modalidade diferente da oralidade.

O aluno Naruto, inicialmente, apresenta a personagem Socorro (alguém de seu convívio), como se também fosse do convívio do leitor. Na segunda produção, Socorro é anunciada a partir de uma explicação sobre quem ela é, “alguém que fica vendo se os alunos estão na sala”. Sabemos que toda essa especificação poderia ser substituída por “inspetora”, mas o destaque se dá pelo esforço do aluno em comunicar ao leitor dados importantes sobre o acontecimento.

Assim, entendemos que ao trabalhar a escrita e reescrita com foco nas estratégias de coesão, também estamos atuando para que o aluno compreenda que a atividade de escrita exige uma elaboração voltada não só para os aspectos coesivos, mas também, segundo nos ensinam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), para a organização estrutural do texto, para a seleção das informações para expansão das ideias, e atenção às interações necessárias entre autor e leitor.

5.4 OFICINA 4 – SUBSTITUIÇÃO ADVERBIAL

Total de aulas: 2 horas/aula

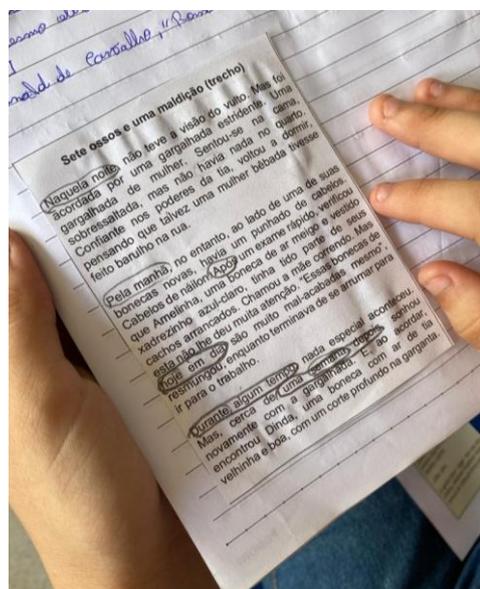
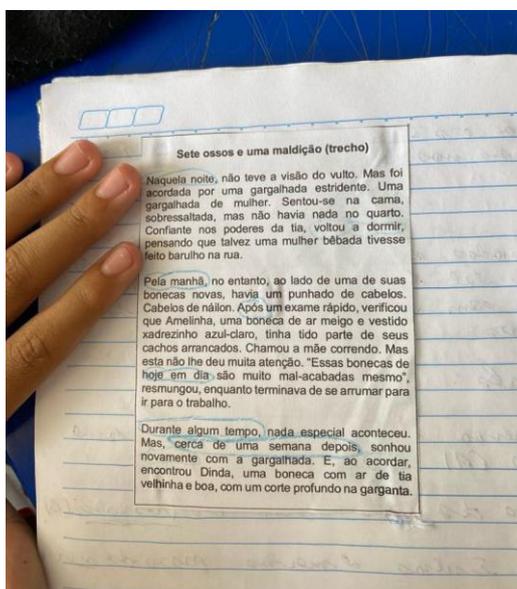
Começamos essa oficina entregando aos alunos cópias de um trecho do conto *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz (anexo H). E como de costume, pedimos que eles realizassem uma leitura individual para se familiarizarem com o texto, e depois fizemos uma leitura coletiva.

Ao término da leitura, abrimos uma breve discussão em relação ao gênero textual apresentado, sobre sua estrutura, composição e os termos que a autora utilizou para fazer referência à passagem de tempo, presentes na superfície do texto.

Assim, aplicamos uma atividade de interpretação textual, em que os alunos retiravam as informações solicitadas do texto, como também identificavam e sublinhavam os termos que se referiam à passagem de tempo. Nesse instante, os alunos demonstraram facilidade em encontrar essas expressões, e logo queriam compartilhar as respostas com os colegas.

Prosseguindo, realizamos a correção coletiva da atividade, que gerou uma conversa a respeito dos termos de marcação de tempo utilizados pela autora. Nessa ocasião, os alunos compreenderam que a utilização desses referentes servia para que o leitor percebesse a passagem de tempo no decorrer dos fatos ocorridos no texto.

Após essa discussão, visando aprofundar o conhecimento dos alunos, exploramos os advérbios de tempo, modo e lugar em diversos textos, através de slides. Nesse momento, também apresentamos situações de substituições adverbiais, geralmente encontradas em charges, mostrando que elas só fazem sentido, nesse gênero, quando relacionadas a figuras e marcas textuais, a fim de situar o leitor na construção de significados.



Figuras 21 e 22: Atividade de identificação de substituição adverbial.

Fonte: dados da pesquisadora.

Discutimos, assim, com base na leitura e observação dos textos exibidos, que alguns pronomes e advérbios só podem ser compreendidos a partir de um processo de contextualização. Discutimos junto a eles que pronomes como “eu e tu” só podem ser interpretados pelo leitor a partir de um contexto determinado. Da mesma forma, termos como “ali, aqui, cá, acolá” servem como marcação espacial e retomada de um referente determinado. Por fim, mostramos que, como classifica Cavalcante (2022), ainda temos os dêiticos temporais que, tendo como ponto de referência o “agora da anunciação”, localiza o enunciador no tempo.

5.5 OFICINA 5 – SUBSTITUIÇÕES LEXICAIS OU COESÃO POR CONTIGUIDADE

Total de aulas: 4horas/aula

1º momento (2 horas/aula):

Para iniciar esse momento, pedimos que os alunos se dividissem em grupos. Então, entregamos para eles dois exemplares de notícias. Em seguida, fizeram a leitura silenciosa e depois a leitura compartilhada dos textos apresentados também em slides.

Continuando, pedimos que os alunos atentassem para as expressões destacadas no primeiro texto, e identificassem oralmente a qual referente essas expressões estavam se referindo. Diante das respostas apresentadas pelos alunos, também, realizamos uma reflexão sobre o porquê da utilização desse processo de substituição em textos, e em especial a ocorrência dele, em gêneros da esfera jornalística.



Figura 23: Texto para análise de substituições lexicais. Fonte: dados da pesquisadora.

Os alunos em sua maioria, conseguiram identificar facilmente o referente “ave”, porém, alguns disseram que não utilizavam esse termo, costumavam usar o nome “pássaros” para se referirem às aves. Nesse instante, também ouvi outros alunos comentando entre si que todas essas palavras que foram utilizadas no texto significavam a mesma coisa. Então, expliquei para eles que nas próximas aulas iríamos aprofundar nossos estudos sobre isso e conhecermos um pouco sobre as redes semânticas, ou seja, as palavras que têm sentido semelhantes no texto.

Terminado esse pequeno debate e identificação dos referentes no primeiro texto, compartilhamos em slides o segundo texto, também pertencente ao campo jornalístico. Esse

segundo texto tratava-se de uma notícia do Estado de São Paulo sobre uma ararinha azul que se preparava para ser reintegrada à natureza (anexo I). Já nesse momento, debatemos acerca da notícia, perguntamos aos alunos sobre o tema abordado, qual era o gênero textual, qual a função desse gênero. Questionamos seguidamente sobre a estrutura do texto lido, tamanho, e se existia nele palavras repetidas ou nomes que fizessem referência a outros termos dentro do texto.

Após essa discussão, pedimos aos alunos que encontrassem no texto as palavras ou expressões que foram utilizadas pelo autor da notícia para fazer referência à Ararinha-Azul. Ao final da aula, fizemos a correção explicando para a turma, a relação semântica que existia entre as palavras por eles detectadas.

Por meio dessas atividades, verificamos que os alunos estavam mais atentos e maduros em relação aos processos de substituição referencial estudados. Eles interagiram bastante e conseguiram, sem grandes dificuldades, executar as atividades que lhes foram propostas, só que dessa vez, identificando os termos que substituíam o referente apontado, ao qual estavam relacionados.

Além disso, já apresentavam percepções sobre as funções das retomadas dentro do texto, compreendendo que, mais do que marcar a presença do referente, uma rede semântica serve para construir uma ideia específica sobre esse referente ou, nas palavras de Antunes (2017, p. 96) “carregam um peso ideológico, conforme a percepção cultural de quem recorre a elas”. Por isso, ainda segundo a autora, a depender do olhar de quem referencia, um acontecimento pode ser retomado como um “problema” ou uma “solução”.

2º momento (2 horas/aula):

Com o intuito de aprofundar o conhecimento dos alunos sobre as redes semânticas, iniciamos essa aula, realizando a leitura compartilhada do texto, *A natureza é tema de crônica de Carnaval*, por meio de slides (anexo J). Em seguida, indagamos os alunos acerca da temática, e dos elementos que, geralmente, estão relacionados aos referentes *Carnaval* e *Natureza*.

Abordamos inicialmente o tema natureza. Perguntamos se eles costumavam contemplar a natureza, o que lhes chamava a atenção nas paisagens naturais, nas florestas, nos lugares que eles visitavam ou conheciam. Logo em seguida, questionamos sobre o Carnaval, o que eles achavam dessa festa popular, se eles gostavam, o que geralmente acontece nesse período, enfim, fizemos um levantamento dos conhecimentos prévios sobre esses dois assuntos.

Depois, pedimos para eles pensarem acerca dos elementos que geralmente estão relacionados à natureza, como também, dos elementos característicos do carnaval. E, à medida

que eles iam citando, já aproveitávamos para enfatizar esses elementos, a fim de que eles percebessem a reflexão que o autor quis promover ao escolher (discorrer) sobre esses dois temas.

Desse modo, pedimos para que formassem grupos contendo quatro alunos e distribuimos cópias do mesmo texto para cada equipe, que deveria destacar as palavras ou expressões que tinham sido usadas pelo autor, para fazerem referência aos termos *Carnaval* e *Natureza*. Para resolução dessa atividade, os alunos utilizaram canetas ou lápis hidrocor, de cores diferentes (azul e vermelha), identificando e diferenciando os elementos usados para substituir os referentes apresentados.

Diante das respostas, “a festa mais colorida do Brasil, nessa festa, folia” para se referirem ao termo *Carnaval*, e expressões como “algo divino, floresta e meio ambiente”, para o referente *Natureza*, fizemos uma exposição através de slides, do resultado das marcações no texto. Também aproveitamos esse momento para falar sobre as redes semânticas, levando-os a refletirem sobre as palavras que tiveram sentidos semelhantes, que eles encontraram no texto.

Para concluirmos essa oficina, explicamos de forma mais resumida os conceitos de sinônimos, hipônimos e hiperônimos, para que os alunos tivessem uma noção e conseguissem, através desses recursos, realizar processos de substituição referencial que podem ser necessários em seus textos.

5.6 OFICINA 6 – A COESÃO POR ELIPSE

Total de aulas: 6 horas/aula

1º momento (2 horas/aula):

Inauguramos essa oficina, com a distribuição de cópias do texto *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo (anexo K). Os alunos fizeram uma leitura silenciosa e depois outra coletiva, para um melhor entendimento do diálogo que é realizado no texto. O texto apresentado discorre sobre a diferença dos brinquedos de hoje em dia em relação aos brinquedos de antigamente. O pai resolve presentear o filho com um presente de sua época, enfatizando a ideia de que as brincadeiras antigamente eram mais atraentes do que as brincadeiras dessa geração. O filho, porém, não demonstra interesse algum pela bola e fica sem entender a funcionalidade do brinquedo.

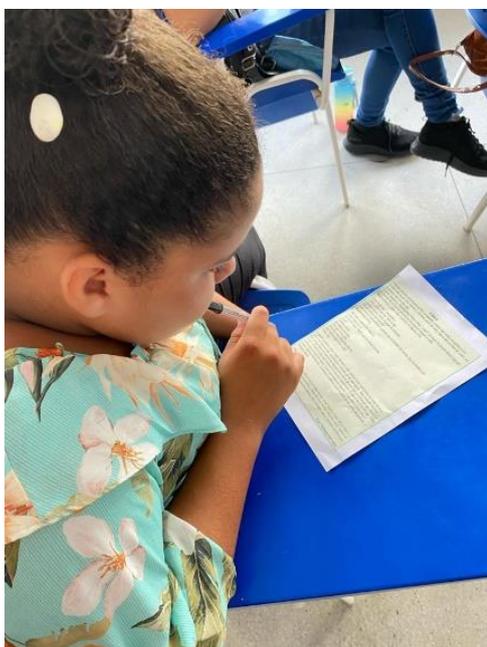
Nesse sentido, fizemos uma reflexão a respeito do texto, tema, sua estrutura, se a leitura tinha sido tranquila, ou se algo chamou a atenção deles ao longo do texto. Na ocasião, os alunos

realizaram diversas colocações sobre o texto lido, mas a principal delas, foi a repetição excessiva do referente *bola*. Realizada a conversa inicial, aprofundamos a discussão enfatizando o gênero textual crônica, ao qual o texto apresentado pertence. Assim, abordamos sua finalidade, características, tipos, linguagem, estrutura, dentre outros aspectos.

Logo após essa explanação, os alunos receberam uma ficha com questões de análise e interpretação textual sobre a crônica, *A bola*. As questões inquiriam sobre o tema tratado no texto, personagens, tipo de narrador, tipo de linguagem (formal ou informal), objetivos do texto, termos que remetem aos referentes destacados, entre outras questões (anexo L).

Os alunos responderam individualmente essa atividade de compreensão textual, e depois socializaram as respostas. Durante o compartilhamento das respostas, pudemos observar que os alunos haviam compreendido aspectos sobre o gênero textual crônica, sua funcionalidade, as intenções do autor, as diferenças entre os gêneros relato pessoal e crônica, como também, adquiriram a habilidade de analisar elementos da coesão referencial presentes no texto.

Inclusive, reportaram que a questão doze estava muito fácil, e que o pronome *ela*, estava se referindo à bola. Comentaram também que a substituição do termo *bola* pela palavra *ela* favorecia o texto, pois evitava a repetição e dava continuidade e sentido ao texto. Com isso, fizemos uma roda de conversa, resumindo oralmente as aprendizagens adquiridas naquele dia.



Figuras 24 e 25: Análise de repetição de referentes. Fonte: dados da pesquisadora.

2º momento (2 horas/aula):

Iniciamos esse momento com a leitura coletiva da crônica *O lixo*, de Luís Fernando Veríssimo, exposta em slides (anexo M). Em seguida, pedimos para que os alunos formassem duplas, e entregamos para eles cópias do texto apresentado, numa versão completa, para que fizessem uma releitura e realizassem a atividade proposta.

A atividade consistia na observação e identificação das palavras que estavam sendo omitidas no texto, para que não houvesse nele, problemas de repetição, como também não prejudicasse sua estrutura textual. Assim, cada dupla realizava a leitura e a identificação dos referentes omissos, da forma que julgava apropriado. Depois da resolução dessa atividade, sorteamos três duplas que apresentaram os termos encontrados para os demais colegas.

Essa simples atividade se tornou de grande valia, pois mesmo sem o conhecimento aprofundado sobre o processo de substituição referencial por elipse, percebemos que os alunos aplicaram involuntariamente esse mecanismo de substituição por zero. Visando ainda ampliar a compreensão dos alunos sobre esse mecanismo coesivo, realizamos uma explanação desse recurso, apresentando, através de slides, vários exemplos de textos em que os autores utilizaram esse processo.

Na sala, apenas quatro ou cinco convidados (Machado de Assis)
(omissão de havia)

Ela estava em choque e eu: "Como isso é possível?".
(omissão de disse/falei)

Ando meio desligado (Mutantes)
(omissão de eu)

Um besta, meu pai.
(omissão de é)

O dia seria agradável, não houvesse tantos problemas.
(omissão de se)

Figuras 26 e 27: Slides contendo exemplos de Elipse. Fonte: dados da pesquisadora.

Os alunos relataram que após a explicação e visualização dos exemplos, eles conseguiram compreender melhor a necessidade de empregarem esse recurso, e como esse mecanismo é importante para as suas produções textuais pois, segundo eles, “esse processo deixa o texto com mais sentido”.

Sabemos que a retomada do referente por zero é um recurso bastante comum, amplamente utilizada na oralidade e na escrita. Observamos, ao longo dos exercícios pedidos e das reescritas dos relatos que esse recurso foi utilizado algumas vezes. O que ansiávamos com a oficina era fazer os discentes utilizarem essa estratégia coesiva de forma consciente, entendendo seu papel na fluidez do texto, de forma a perceberem que a coesão e o processo de continuidade semântica não são conseguidos apenas com repetições e substituições, mas também os verbos, no processo de constituição textual, participam do processo de referenciação.

3º momento (2 horas/aula):

Começamos esse momento, explicando para os alunos que essa oficina seria a última do projeto, e que eles iriam trabalhar com os relatos produzidos por eles ao longo do desenvolvimento das oficinas. Assim, entregamos as devidas produções, pedimos que lessem com muita atenção e observassem em seus textos se era possível realizar substituições por zero.

Desse modo, solicitamos que os alunos reescrevessem seus textos fazendo as substituições por elipse, caso necessário. Também explicamos que eles poderiam utilizar as outras substituições estudadas, que achassem adequadas, pois aquela seria a última versão de seus textos.

Essa etapa de produção foi bem tranquila, os alunos estavam atentos, lendo e relendo seus textos, lembrando os processos de substituição referencial estudados e analisando se era possível aplicar mais alguns deles na versão final. Ao término das produções, e de acordo com suas falas, “*o texto estava mais completo agora, mais fácil dos leitores entenderem e com mais sentido*”.

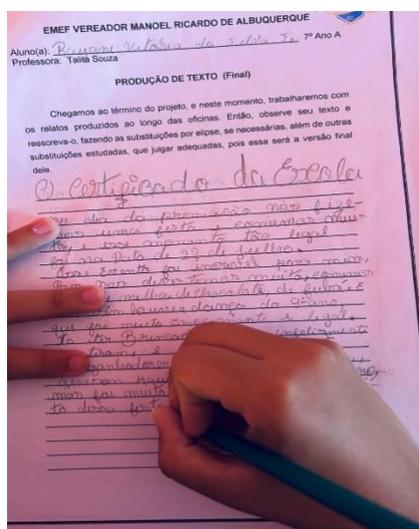


Figura 28: Reescrita do relato pessoal - Produção Final. Fonte: dados da pesquisadora.

A terceira produção, ou *Produção Final*, ocorreu após a conclusão das oficinas. Nesse momento, os alunos já tinham um conhecimento mais ampliado a respeito dos processos de substituição referencial explorados nesse projeto. Assim, eles deveriam fazer a reescrita de seus textos, observando e aplicando em seus relatos pessoais os processos de substituição referencial estudados. Para essa seção, continuamos analisando o relato pessoal da aluna Nami, dessa vez, sua versão final.

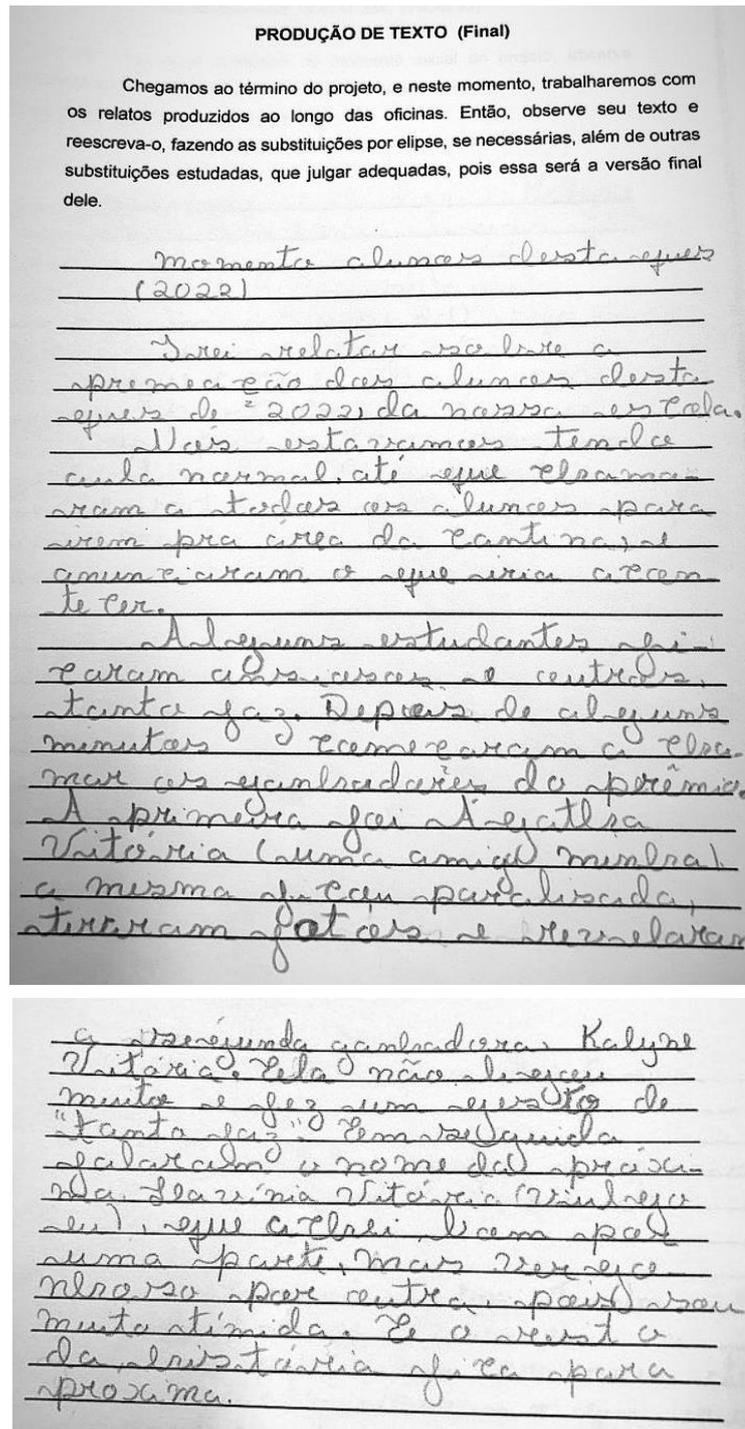


Figura 29: Relato pessoal - Produção Final da aluna Nami. Fonte: dados da pesquisadora.

Momento alunos destaques (2022)

Irei relatar sobre a premeação dos alunos destaques de 2022, da nossa escola.

Nós estávamos tendo aula normal, até que chamaram a todos os alunos para irem pra área da cantina, e anunciaram o que iria acontecer.

Alguns estudantes ficaram ansiosos e outros tanto faz. Depois de alguns minutos começaram a chamar os ganhadores do prêmio. A primeira foi Ágatha Vitória (uma amiga minha), a mesma ficou paralisada, tiraram fotos e revelaram a segunda ganhadora, Kalyne Vitória. Ela não ligou muito e fez um gesto de “tanto faz”. Em seguida falaram o nome da próxima Lavínia Vitória (vulgo eu), que achei bom por uma parte, mas vergonhoso por outra, pois sou muito tímida. E o resto da história fica para a próxima (transcrição do texto).

Nessa última produção, podemos observar uma melhora no texto da aluna, que já não comete tantas repetições desnecessárias em seu texto, mas antes aplica o processo de substituição de referentes ora por meio das anáforas, pronomes, ora por substituições lexicais. Também notamos que a aluna compreendeu o uso dos advérbios de tempo e lugar, inserindo-os conforme a necessidade do texto.

De forma geral, observando a estrutura do relato, nessa última produção, observamos uma organização melhor do texto, agora, dividido em parágrafos que separam e organizam os acontecimentos. Especificamente, comparando a primeira e a última produção no tocante à repetição propriamente dita, a aluna passa a preferir as substituições, como dito. Assim, o pronome indefinido “todos” em “estavam todos” (1ª produção) é modificado por “nós estávamos” (3ª produção) e só na 3ª linha do 2º parágrafo o “todos os alunos” aparece como pronome substitutivo do “nós”.

No terceiro parágrafo, há o referente “alguns estudantes (1ª linha)” retomado por “outros” (2ª linha). Ainda nesse parágrafo, temos o termo caracterizador “ganhadores do prêmio” como mais um recurso de substituição.

O quarto parágrafo segue trazendo a narração dos ganhadores. Nesse parágrafo, temos mais um termo caracterizador: “uma amiga minha” para se referir à primeira ganhadora destacada. A “mesma” funciona como mais um recurso de substituição ao nome da ganhadora do prêmio.

Ainda nesse parágrafo, a segunda ganhadora é apresentada pelo nome. Como elementos substituidores desse referente, temos: “ela” em “ela não ligou muito” e ainda uma substituição por elipse, pois o verbo “fez” aparece para retomar a segunda ganhadora, em “fez um gesto de ‘tanto faz’”. Por fim, a narradora apresenta a última vencedora, que no caso é ela mesma, a qual referencia inicialmente pelo nome, em seguida pela expressão “vulgo eu” e por verbos elípticos como “achei” em “achei bom por uma parte” e “sou” em “sou muito tímida”.

A produção ainda apresenta alguns problemas. No segundo parágrafo, verbos como “chamaram” e “anunciaram” continuam sem um referente determinado, mas inferido pelo contexto. Além disso, passagens como “outros, tanto faz...” “ela não ligou”, “...que achei bom”, trazem traços de oralidade que devem ser evitados, mesmo em gêneros em que a oralidade atravessa a escrita. Importante recortar o trecho em que a aluna substitui a expressão “ela ficou meio tanto faz” (1ª produção) por “ela fez um gesto de ‘tanto faz’” (3ª produção), num esforço de trazer mais formalidade para a escrita.

Após analisarmos todas as produções e compararmos as versões, podemos afirmar que em sua grande maioria, os alunos obtiveram êxito na aplicação dos processos de substituição referencial estudados. Porém, é importante ressaltar que seus textos continuam com diversos problemas estruturais, ortográficos e gramaticais. Na verdade, não esperávamos saná-los com a aplicação de apenas um procedimento didático, pois sabemos que existe um amplo caminho a se percorrer para que adquiram os tantos recursos necessários ao exercício da escrita formal.

Destacamos, porém, que, mesmo com os problemas que ainda persistem, observamos um progresso, pois, com a aprendizagem adquirida, eles ampliaram sua habilidade de escrita, aumentaram seu repertório lexical, conseguiram tornar seu texto mais significativo e passaram a observar que, quando se escreve, se escreve para o outro, para um leitor que não conhecemos, mas precisamos considerar.

Por fim, elencamos três exemplos de versões finais que comprovam o processo de tomada de consciência dos recursos coesivos relacionados à referenciação textual.

No primeiro exemplo, temos “*Os alunos destaques ficaram felizes, Eles ganharam um medalha e um certificado, tiraram fotos e ficou tudo lindo para elas(es). Depois acabou o evento do colégio e fomos para casa*” (trecho retirado da última versão do relato produzido pela aluna Bulma)

Nesse parágrafo, podemos observar que o aluno utiliza o pronome *eles* para retomar o referente *alunos* e passa a optar pelas elipses em trechos que, anteriormente foram marcados por repetição. Assim, temos os verbos *tiraram* e *fomos* para retomar o referente *alunos*. Ainda nesse trecho, percebemos a utilização do advérbio de tempo *depois*, utilizado para marcar um espaço temporal ocorrido, finalizando o evento.

No segundo exemplo, temos “*O evento da Premiação dos alunos destaque foi muito importante para vários estudantes, que foram escolhidos pelos professores para serem premiados*” (trecho retirado da última versão do relato produzido pela aluna Nezuko). Nesse segundo exemplo, notamos a preocupação da aluna em não fazer repetições de referentes.

Assim, ela utiliza expressões como *estudantes*, *escolhidos* e *premiados*, para substituir o referente *alunos*.

Por último, temos “*O dia da premiação foi uma verdadeira festa, que marcou a vida dos que foram premiados. Os pais e professores falaram e elogiaram os alunos escolhidos.*” (trecho retirado da última versão do relato produzido pela aluna Sakura). Nesse último exemplo, além da aplicação dos processos de referenciação realizados pela aluna, como a utilização da anáfora ao substituir a expressão *premiados* por *escolhidos*, e o emprego da elipse, através da expressão *dos que foram premiados*, fazendo a omissão do termo *alunos* (já referenciado na oração anterior), ainda podemos destacar também, uma melhoria na organização, estrutura e qualidade textual apresentadas.

Assim, podemos dizer, num apanhado geral, e nos referindo especificamente à referenciação, que observamos um melhoramento das primeiras produções para as últimas produções, com destaque para os processos de substituição que passaram a ser realizados para fazer remissão a um referente. Da mesma forma, o uso da elipse passou a ser empregado com mais consciência e compreendido como um recurso que traz mais fluidez ao texto.

Para além desse mecanismo coesivo, observamos que as últimas produções passaram a ter melhor organização estrutural e, mesmo com os diversos problemas que ainda persistem, os alunos agora compreendem um pouco melhor que qualquer gênero é dirigido a um leitor e, na função de autor, precisamos nos atentar para estratégias que permitam que as informações sejam claras e atinjam os objetivos almejados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término de todo trabalho de pesquisa, intervenção e análises realizado, podemos verificar a significativa contribuição que essa pesquisa ofereceu para o processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos. Enfatizamos a importância dos processos de coesão referencial utilizados como estratégias para a construção do texto e sabemos que seu aprendizado contribuiu para ampliação da competência escrita do aluno, fazendo-os aprimorar seu conhecimento linguístico e sua habilidade na produção de textos mais organizados e coerentes.

Destacamos também, a relevância de pensarmos, como professores, em propostas de atividades sequenciadas, que tenham o propósito de privilegiar o exercício da escrita e reescrita de textos, sem perder de vista a leitura de gêneros diversos. Entendemos que esse tipo de exercício que planejamos e aplicamos atua para ampliação não apenas dos conhecimentos sobre mecanismos coesivos, mas também, para aumentar o vocabulário do aluno e fazê-lo conhecer melhor a organização estrutural dos gêneros textuais, e seus propósitos comunicativos.

Observamos que os objetivos inicialmente traçados nesse trabalho, foram alcançados, quais sejam: pudemos refletir sobre o nosso fazer docente, sobre nossas metodologias de ensino e as atividades que aplicávamos com nossos alunos. Com isso, conseguimos identificar problemas relacionados ao ensino da escrita, e assim, traçamos novas estratégias de ensino, como o desenvolvimento de oficinas, que favorecessem a execução desse ensino.

Através desse trabalho, identificamos as estratégias de referenciação empregadas pelos alunos, suas dificuldades em realizar produções escritas, e apresentamos os processos de substituição referencial, como proposta didático pedagógica, reduzindo assim, os problemas de linguagem escrita revelados pelos alunos, no tocante à referenciação.

Contemplamos, por meio dessa pesquisa, a ampliação e melhoria das produções escritas realizadas pelos alunos durante todo esse projeto, e construímos um caderno pedagógico como produto desse trabalho, para ser utilizado pelos professores de Língua Portuguesa, como instrumento de apoio didático para o ensino da modalidade escrita em suas salas de aulas.

Quando iniciamos as oficinas, nos deparamos com várias dificuldades relacionadas ao eixo da escrita, que nos eram apresentadas pelos alunos durante a realização de atividades propostas. Observamos problemas de repetição, de substituição anafórica, adverbial e lexicais, como também, em realizar a coesão por elipse.

A medida em que íamos trabalhando esses processos de substituição referencial, os alunos ganhavam habilidades e estratégias para utilizarem em suas produções, e ao passo que

cada oficina era desenvolvida, percebíamos nas atividades executadas uma melhoria tanto na habilidade da escrita, como na compreensão dos textos abordados.

Diante das produções textuais realizadas no início, no decorrer e no final das oficinas, pudemos comprovar através das análises de dados, um avanço nos conhecimentos adquiridos pelos alunos, em relação ao desempenho da linguagem escrita, aos processos de referência, como também, na identificação e na compreensão dos gêneros textuais estudados, bem como, na elaboração do gênero textual *relato* que foi objeto dos exercícios de escrita e reescrita.

Assim, com a realização dessa pesquisa, percebemos a necessidade que nós professores de Língua Portuguesa temos de nos reinventarmos pedagogicamente, de buscarmos diversas alternativas e propostas de ensino, que contemplem as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos, para assim, solucioná-las ou amenizá-las, como é o caso dessa proposta pedagógica, que se tornou um instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Essa experiência como professora pesquisadora trouxe inúmeros benefícios para minha vida profissional, pois ampliou minha percepção sobre as dificuldades apresentadas pelos meus alunos, me fazendo refletir sobre suas reais necessidades, o que me impulsionou a fazer leituras e pesquisas, a fim de melhorar e ampliar as aprendizagens deles. Também me mostrou que devemos estar abertos para mudanças construtivas, procurando inovar nossas práticas de ensino para oferecer uma educação de qualidade aos nossos educandos.

Consequentemente, essa pesquisa me transformou para além da esfera profissional, pois me mostrou que os desafios existem para serem identificados, refletidos e solucionados, e que o planejamento é a chave para o sucesso, tanto na sala de aula como aluna, em especial, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como nas atividades docentes. E que é enfrentando os desafios que alcançamos nosso objetivo, que é ofertar um ensino de qualidade, que amplie os horizontes de nossos alunos.

7. REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2022.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães (et al). **Linguística textual: conceitos e aplicações.** São Paulo: Pontes, 2022.
- CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. Et al. **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2011.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livros, 2005.
- GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). Aprender e ensinar com textos. 6ed. – São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola, 2009.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, M. C. S. et al. DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, A. F. LIMA, G.A. A reinvenção da roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. In: Revista Temas em Educação, v. 23, n. 1, jan./jun., 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2004, p.5-17.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica; 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo, Ática, 2002

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de anuência para autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Talita Alves de Souza Ribeiro
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado “**A COESÃO REFERENCIAL: PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**” a ser desenvolvido sob orientação da Professora **Talita Alves de Souza Ribeiro**, com a participação dos (as) alunos (as) do 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental poderá ser realizado nesta Instituição de Ensino. O objetivo geral do estudo é perceber como alunos do ensino fundamental, 7º ano, utilizam estratégias de referenciação na produção de textos, para assim, pensar em atividades que, por ventura, possam dirimir os maiores problemas observados. Como objetivos específicos, nós temos: refletir sobre o ensino de escrita e os problemas que existem em torno desse ensino; elaborar uma proposta didático-pedagógica que contemple o ensino de escrita e a coesão referencial; e apresentar um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes de professores que, por ventura, queiram trabalhar os temas escrita e coesão referencial.

Caaporã/PB, _____ de _____ de 2023.

Gestora Escolar

APÊNDICE B – Termo de confidencialidade e sigilo



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Talita Alves de Souza Ribeiro
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **TALITA ALVES DE SOUZA RIBEIRO**, mestranda em Letras, telefone (83) 99182-7768, e-mail: tal.souza@hotmail.com, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**A COESÃO REFERENCIAL: PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a) Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados mediante a aplicação de oficinas pedagógicas e a observação participante em instituição de ensino pública da rede estadual da cidade de Nova Cruz, Rio Grande do Norte;
- b) Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
- c) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico – financeiro;
- d) Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS 466/2012;
- e) Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
- f) Assino esse termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

Caaporã/PB, _____ de _____ de 2023.

Talita Alves de Souza Ribeiro
- Pesquisadora -

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Talita Alves de Souza Ribeiro
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE
(Orientação para alunos e alunas)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“A COESÃO REFERENCIAL: PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, da mestranda **TALITA ALVES DE SOUZA RIBEIRO**, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª Fernanda Barboza de Lima, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é perceber como alunos do ensino fundamental, 7º ano, utilizam estratégias de referenciação na produção de textos, para assim, pensarmos em atividades que, por ventura, possam dirimir os maiores problemas observados, tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o ensino de escrita e os problemas que existem em torno desse ensino; elaborar uma proposta didático-pedagógica que contemple o ensino de escrita e a coesão referencial; e apresentar um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes de professores que, por ventura, queiram trabalhar os temas escrita e coesão referencial.

Os resultados desta pesquisa contribuirão com a formação crítica dos envolvidos e fornecerão um material de apoio para professores e professoras de Língua Portuguesa, embasado nos temas que se referem à coesão referencial.

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de rodas de conversas e de oficinas temáticas, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura e escrita de gêneros diversos, no intuito de compreender e analisar as estratégias de referenciação

utilizadas pelos autores dos textos apresentados.

A pesquisa não apresentará riscos, pois além de ser convidado a participar de forma voluntária, você terá plena liberdade de se recusar a cooperar com a investigação. Além disso, o estudo será realizado por meio de atividades desenvolvidas na própria escola, durante as aulas, sem haver modificação no seu horário e rotina de estudos.

No decorrer da pesquisa você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou seu/sua representante legal tenha consentido sua participação, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza; c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações.

São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: ampliação de sua capacidade de leitura e detecção das estratégias de referenciação utilizadas pelos autores dos textos lidos, bem como, o desenvolvimento de sua capacidade de escrita do gênero relato pessoal que será produzido, reescrito e revisado durante a realização das oficinas.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. a) ENDEREÇO: Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Manoel Ricardo de Albuquerque. Rua Milton Coatti, S/N, Bairro: Divina Santa Cruz, Caaporã – PB, CEP: 58.326-000; b) E-MAIL: tal.souza@hotmail.com; c) Telefone: (83) 99182-7768.

Eu, _____, fui informado (a) a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos *slides* destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira e segunda páginas rubricadas por ambos, visto que o documento contém três páginas.

Caaporã/PB, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Talita Alves de Souza Ribeiro
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis)
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro (a) pai, mãe, responsável ou representante legal, O (a) seu (sua) filho (a)-dependente está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“A COESÃO REFERENCIAL: PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, da mestranda **TALITA ALVES DE SOUZA RIBEIRO**, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Barboza de Lima, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é perceber como alunos do ensino fundamental, 7º ano, utilizam estratégias de referenciação na produção de textos, para assim, pensarmos em atividades que, por ventura, possam dirimir os maiores problemas observados, tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o ensino de escrita e os problemas que existem em torno desse ensino; elaborar uma proposta didático-pedagógica que contemple o ensino de escrita e a coesão referencial; e apresentar um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes de professores que, por ventura, queiram trabalhar os temas escrita e coesão referencial.

Solicitamos a colaboração do seu (sua) filho (a)-dependente para participar das aulas que ministraremos, das rodas de conversa e das oficinas temáticas de leitura a fim de que os/as alunos/alunas possam ampliar sua capacidade de leitura e detecção das estratégias de referenciação utilizadas pelos autores dos textos lidos, bem como, desenvolver sua capacidade de escrita do gênero relato pessoal que será produzido, reescrito e revisado durante a realização das oficinas.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos

da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do (da) seu (sua) filho (a)- dependente será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Esclarecemos que a participação do (a) seu (sua) filho (a)-dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, não havendo gastos financeiros para o (a) seu (sua) filho (a)-dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que o/a menor _____ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **TALITA ALVES DE SOUZA RIBEIRO**. Telefone: (83) 99182-7768.

Endereço (Setor de Trabalho): Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Manoel Ricardo de Albuquerque. Rua Milton Coatti, S/N, Bairro: Divina Santa Cruz, Caaporã – PB, CEP: 58.326-000. **OU**

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO C

GENTE É BICHO E BICHO É GENTE

Querido Diário, não tenho mais dúvida de que este mundo está virado ao avesso! Fui ontem à cidade com minha mãe e você não faz ideia do que eu vi. Uma coisa horrível, horripilante, escabrosa, assustadora, triste, estranha, diferente, desumana... E eu fiquei chateada. Eu vi um homem, um ser humano, igual a nós, remexendo na lata de lixo. E sabe o que ele estava procurando? Ele buscava, no lixo, restos de alimento. Ele procurava comida! Querido Diário, como pode isso? Alguém revirando uma lata cheia de coisas imundas e retirar dela algo para comer? Pois foi assim mesmo, do jeitinho que estou contando. Ele colocou num saco de plástico enorme um montão de comida que um restaurante havia jogado fora. Aarghh!!! Devia estar horrível! Mas o homem parecia bastante satisfeito por ter encontrado aqueles restos. Na mesma hora, querido Diário, olhei assustadíssima para a mamãe. Ela compreendeu o meu assombro. Virei para ela e perguntei: "Mãe, aquele homem vai comer aquilo?" Mamãe fez um "sim" com a cabeça e, em seguida, continuou: "Viu, entende por que eu fico brava quando você reclama da comida?"

É verdade! Muitas vezes, eu me recuso a comer chuchu, quiabo, abobrinha e moranga. E larguei no prato, duas vezes, um montão de repolho, que eu odeio! Puxa vida! Eu me senti muito envergonhada! Vendo aquela cena, ainda me lembrei do Pó, nosso cachorro. Nem ele come uma comida igual àquela que o homem buscou do lixo. Engraçado, querido Diário, o nosso cão vive bem melhor do que aquele homem. Tem alguma coisa errada nessa história, você não acha? Como pode um ser humano comer comida do lixo e o meu cachorro comer comida limpinha? Como pode, querido Diário, bicho tratado como gente e gente vivendo como bicho? Naquela noite eu rezei, pedindo que Deus conserte logo este mundo. Ele nunca falha. E jamais deixa de atender os meus pedidos. Só assim eu consegui adormecer um pouquinho mais feliz.

(Pedro Antônio Oliveira. "Gente é bicho e bicho é gente". Diário da Tarde. Belo Horizonte. Acesso em: 16 out. 1999.)

QUESTÕES

01. Qual é o título do texto?
02. Qual é o gênero textual desse texto?
03. Qual o objetivo do texto?
04. A quem se dirige o texto?
05. Qual é o tema do texto?
06. O texto lido é do gênero "Relato Pessoal", do tipo "Diário". Que marcas textuais comprovam essa afirmativa?
07. A narradora inicia seu relato afirmando não ter mais dúvida de que o mundo está "virado ao avesso"? Por que ela afirma isso?
08. O texto aborda uma problemática social muito específica. Indique tal problemática e justifique sua resposta.
09. Em certo trecho, a narradora se diz muito envergonhada. Do que ela se envergonha?
10. No final do relato, a narradora deposita sua confiança em um ser divino. Por que ela não deposita essa confiança em outro ser humano? Explique.
11. Em sua opinião, o que pode ser feito para diminuir o sofrimento de pessoas como o homem retratado no relato? Justifique.

ANEXO D



A LÓGICA DE EINSTEIN

Conta certa lenda que estavam duas crianças patinando num lago congelado. Era uma tarde nublada e fria, e as crianças brincavam despreocupadas. De repente, o gelo se quebrou e uma criança caiu, ficando presa na fenda que se formou. A outra criança, vendo seu amiguinho preso e se congelando, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com todas as suas forças, conseguindo por fim quebrá-lo e libertar a criança. Quando os bombeiros chegaram e viram o que havia acontecido, perguntaram a criança:

- Como você conseguiu fazer isso? É impossível que tenha conseguido quebrar o gelo, sendo tão pequeno e com mãos tão frágeis! Nesse instante, um ancião que passava pelo local, comentou: - Eu sei como a criança conseguiu.

Todos perguntaram:

- Pode nos dizer como? - É simples. - respondeu o velho - Não havia ninguém ao seu redor da criança, para lhe dizer que não seria capaz.

"Deus nos fez perfeitos e não escolhe os capacitados, capacita os escolhidos. Fazer ou não fazer algo só depende de nossa vontade e perseverança."

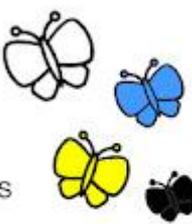
(Versão modificada do texto, A lógica de Einstein, do autor Albert Einstein, para realização da oficina.)

ANEXO E

www.ideiacriativa.org

AS BORBOLETAS

BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA LUZ
AS BELAS
BORBOLETAS



BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.

BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM DE MUITA LUZ.

AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO
OH, QUE ESCURIDÃO!

VINICIUS DE MORAES

À PRIMEIRA VISTA

Quando não tinha nada, eu quis
Quando tudo era ausência, esperei
Quando tive frio, tremi
Quando tive coragem, liguei

Quando chegou carta, abri
Quando ouvi Prince, dancei
Quando o olho brilhou, entendi
Quando criei asas, voei

Quando me chamou, eu vim
Quando dei por mim, tava aqui
Quando lhe achei, me perdi
Quando vi você, me apaixonei

Quando não tinha nada, eu quis
Quando tudo era ausência, esperei
Quando tive frio, tremi
Quando tive coragem, liguei

Quando chegou carta, abri
Quando ouvi Salif Keita, dancei
Quando o olho brilhou, entendi
Quando criei asas, voei

Quando me chamou, eu vim
Quando dei por mim, tava aqui
Quando lhe achei, me perdi
Quando vi você, me apaixonei

Ohhh amara zaia sorhei di zaia
di zaia raiiii gatuan....
Ohhh amara zaia sorhei di zaia
di zaia raiiii gatuan....

Chico César



(bp.blogspot.com/_hEx5sJz32ds/TH9ALqmupUI/AAAAAAAAACF8/15p8iMI-NL8/s400/MEDICO.jpg)



ANEXO F

TEXTO 1

O TESOURO DO MENDIGO



Era uma vez um andarilho muito sábio que vagava de vila em vila pedindo esmolas e compartilhando os seus conhecimentos nas praças e nos mercados.

Ele estava em uma praça em Akbar quando um homem chegou perto dele e disse:

– Ontem, um mago muito poderoso me disse que aqui nesta praça eu encontraria um mendigo, que apesar de sua miserável aparência me daria um tesouro de valor inestimável e que isto mudaria completamente a minha vida.

Quando vi você, percebi de imediato que era o homem que eu procurava. Por favor, me dê o seu tesouro.

O mendigo olhou para ele sem falar nada, enfiou a mão em um alforje de couro bem desgastado e em seguida estendeu a mão para o homem, dizendo:

– Deve ser isto então! Entregando-lhe um diamante enorme.

O outro levou um grande susto e exclamou:

– Mas esta pedra deve ter um valor enorme!

– É mesmo? Pode ser. Eu a encontrei no bosque. Disse o mendigo.

– Muito bem, quanto devo dar por ela?

– Nada! Para mim ela não serve. Não preciso dela. Se ela lhe serve, leve-a. Não foi isto que o mago lhe disse? Perguntou o mendigo.

– Sim, foi isto que ele me disse. Obrigado.

Muito confuso, o homem guardou a pedra e foi embora.

Meia hora mais tarde ele voltou. Procura o mendigo na praça e encontrando-o diz:

– Tome sua pedra e me dê o tesouro.

– Não tenho nada para lhe dar. Disse o mendigo.

– Tem sim! Quero que me ensine como pôde abrir mão dela sem que isso o incomodasse.

O homem então passou anos ao lado do mendigo até que aprendeu o que era o desapego.

TEXTO 2



A mulher que não falava, um conto africano

Certo dia, um rapaz viu uma rapariga muito bonita e apaixonou-se por ela. Como se queria casar com ela, no outro dia, foi ter com os pais da rapariga para tratar do assunto.

– Essa nossa filha não fala. Caso consigas fazê-la falar, podes casar com ela, responderam os pais da rapariga.

O rapaz aproximou-se da menina e começou a fazer-lhe várias perguntas, a contar coisas engraçadas, bem como a insultá-la, mas a miúda não chegou a rir e não pronunciou uma só palavra. O rapaz desistiu e foi-se embora.

Após este rapaz, seguiram-se outros pretendentes, alguns com muita fortuna mas, ninguém conseguiu fazê-la falar.

O último pretendente era um rapaz sujo, pobre e insignificante. Apareceu junto dos pais da rapariga dizendo que queria casar com ela, ao que os pais responderam:

— Se já várias pessoas apresentáveis e com muito dinheiro não conseguiram fazê-la falar, tu é que vais conseguir? Nem penses nisso!

O rapaz insistiu e pediu que o deixassem tentar a sorte. Por fim, os pais acederam.

O rapaz pediu à rapariga para irem à sua machamba, para esta o ajudar a sachar. A machamba estava carregada de muito milho e amendoim e o rapaz começou a sachá-los.

Depois de muito trabalho, a menina ao ver que o rapaz estava a acabar com os seus produtos, perguntou-lhe:

– O que estás a fazer?

O rapaz começou a rir e, por fim, disse para regressarem a casa para junto dos pais dela e acabarem de uma vez com a questão.

Quando aí chegaram, o rapaz contou o que se tinha passado na machamba. A questão foi discutida pelos anciãos da aldeia e organizou-se um grande casamento.

TEXTO 3

O conto da mentira

Rogério Augusto

Todo dia Felipe inventava uma mentira. “Mãe, a vovó tá no telefone!”. A mãe largava a louça na pia e corria até a sala. Encontrava o telefone mudo.

O garoto havia inventado morte do cachorro, nota dez em matemática, gol de cabeça em campeonato de rua. A mãe tentava assustá-lo: “Seu nariz vai ficar igual ao do Pinóquio!”. Felipe ria na cara dela: “Quem tá mentindo é você! Não existe ninguém de madeira!”.

O pai de Felipe também conversava com ele: “Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!”. Felipe ficava pensativo. Mas no dia seguinte...

Então, aconteceu o que seu pai alertara. Felipe assistia a um programa na TV. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele. Felipe tinha sido sorteado. O prêmio era uma bicicleta: “É verdade, mãe! A moça quer falar com você no telefone pra combinar a entrega da bicicleta. É verdade!”.

A mãe de Felipe fingiu não ouvir. Continuou preparando o jantar em silêncio. Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então, ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las. Bem, Felipe cresceu e tornou-se um escritor. Voltou a criar histórias. Agora, sem culpa e sem medo. No momento está escrevendo um conto. É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia...

TEXTO 4



O menino e o padre

Um padre andava pelo sertão, e certa vez com muita sede, aproximou-se de uma cabana, e chamou por alguém de dentro. Veio então lhe atender, um menino muito mirrado.

- Bom dia meu filho, você não tem por aí uma aguinha aqui pro padre?

- Água tem não senhor, aqui só tem um pote cheio de garapa de açúcar, se o senhor quiser... - disse o menino.

- Serve, vá buscar por favor. - pediu-lhe o padre.

E o menino trouxe a garapa dentro de uma cabaça. O padre bebeu bastante e o menino ofereceu mais. Meio desconfiado, mas como estava com muita sede o padre aceitou.

Depois de beber, o padre curioso perguntou ao menino:

- Me diga uma coisa, sua mãe não vai brigar com você por causa dessa garapa?

-Briga não senhor. Ela não quer mais essa garapa, porque tinha uma barata morta dentro do pote.

Surpreso e revoltado, o padre atirou a cabaça no chão e esta quebrou-se em mil pedaços, e exclamou:

- Moleque danado, por que não me avisou antes?

O menino olhou desesperado para o padre, e então disse em tom de lamento:

- Agora sim eu vou levar uma surra das grandes, o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro!

TEXTO 5

A CUMBUCA DE OURO E OS MARIMBONDOS



Havia dois homens, um rico e outro pobre, que gostavam de pregar peças um ao outro. Foi o compadre pobre à casa do rico pedir um pedaço de terra para fazer uma roça. O rico, para fazer peça ao outro, lhe deu a pior terra que tinha. Logo que o pobre teve o sim, foi para a casa dizer à mulher, e foram ambos ver o terreno.

Chegando lá nas matas, o marido viu uma cumbuca de ouro, e, como era em terras do compadre rico, o pobre não a quis levar para a casa, e foi dizer ao outro que em suas matas havia aquela riqueza. O rico ficou logo todo agitado, e não quis que o compadre trabalhasse mais nas suas terras. Quando o pobre se retirou, o outro largou-se com a sua mulher para as matas a ver a grande riqueza.

Chegando lá, o que achou foi uma grande casa de marimbondos; meteu-a numa mochila e tomou o caminho do mocambo do pobre, e logo que o avistou foi gritando: “Ó compadre, fecha as portas, e deixa somente uma banda da janela aberta!”

O compadre assim fez, e o rico, chegando perto da janela, atirou a casa de marimbondos dentro da casa do amigo, e gritou: “Fecha a janela, compadre!” Mas os marimbondos bateram no chão, transformaram-se em moedas de ouro, e o pobre chamou a mulher e os filhos para as ajuntar.

O ricaço gritava então: “Ó compadre, abra a porta!” Ao que o outro respondia: “Deixe-me, que os marimbondos estão-me matando!” E assim ficou o pobre rico, e o rico ridículo.

ANEXO G

A Bruxa e o Lenhador

A bruxa do bosque estava apaixonada pelo lenhador do bosque. Mas o lenhador do bosque não gostava da bruxa do bosque por ela ser muito feia.

Então a bruxa do bosque decidiu fazer uma poção para que o lenhador do bosque ficasse apaixonado por ela quando a bebesse.

A bruxa do bosque acendeu o lume¹, pôs-lhe o seu caldeirão de ferro em cima, e meteu lá dentro um olho de sapo míope, três asas fumadas² de morcego, baba de escaravelho, unhas de gato preto com manchas brancas, dois pelos da nuca de um macaco e sei lá quantas coisas mais. Deu a beber a poção ao lenhador do bosque, mas o lenhador do bosque não ficou apaixonado pela bruxa do bosque.

A tartaruguinha

A tartaruguinha faz um grande esforço e começa a subir numa árvore.

Depois de horas de muito trabalho, a tartaruguinha consegue alcançar um pedaço da árvore, mas a tartaruguinha escorrega e despenca no chão.

A tartaruguinha não desiste. Depois de se recuperar, se arrasta até a árvore e faz mais tentativas. A tartaruguinha sobe uns três centímetros da árvore e... pá! Cai no chão, onde fica agitando as patinhas, desesperada. Enquanto isso, no topo da árvore um casal de pombos conversa:

-Querido - diz a fêmea com os olhos cheios de lágrimas - será que não está na hora de contarmos a nossa tartaruguinha que ela é adotada?

(Beto Silva - texto adaptado)



ANEXO H

Sete ossos e uma maldição (trecho)



Naquela noite, não teve a visão do vulto. Mas foi acordada por uma gargalhada estridente. Uma gargalhada de mulher. Sentou-se na cama, sobressaltada, mas não havia nada no quarto. Confiante nos poderes da tia, voltou a dormir, pensando que talvez uma mulher bêbada tivesse feito barulho na rua.

Pela manhã, no entanto, ao lado de uma de suas bonecas novas, havia um punhado de cabelos. Cabelos de náilon. Após um exame rápido, verificou que Amelinha, uma boneca de ar meigo e vestido xadrezinho azul-claro, tinha tido parte de seus cachos arrancados. Chamou a mãe correndo. Mas esta não lhe deu muita atenção. “Essas bonecas de hoje em dia são muito mal-acabadas mesmo”, resmungou, enquanto terminava de se arrumar para ir para o trabalho.

Durante algum tempo, nada especial aconteceu. Mas, cerca de uma semana depois, sonhou novamente com a gargalhada. E, ao acordar, encontrou Dinda, uma boneca com ar de tia velhinha e boa, com um corte profundo na garganta.

ANEXO I

Ararinha-azul se prepara para voar de novo na natureza

Herton Escobar, Enviado especial a Doha - O Estado de S. Paulo

31 Outubro 2015 | 15h27



CATAR - Pedro Develey é um daqueles aficionados por aves que enxerga com os ouvidos. Mal colocamos os pés para fora da van e ele já exclama: "Olha aí as ararinhas!". À nossa frente, do outro lado de uma cerca, no meio do deserto do Catar, dois prédios retangulares cor de areia servem de condomínio para a maior população remanescente de ararinhas-azuis do planeta. Não vemos as aves, mas podemos escutá-las. São 6h30, hora do café da manhã, e a passarinhada não nega as raízes brasileiras, fazendo uma algazarra danada. "Essa é a música que eu sonho ouvir um dia na caatinga", diz Develey, ansioso para ver as lendárias ararinhas com os próprios olhos.

ANEXO J

A natureza é tema de crônica de Carnaval

O colorido e a beleza das aves são destaques de crônica que faz referência ao Carnaval da floresta.



A natureza sempre foi fonte de inspiração ao homem. Isso porque a riqueza da biodiversidade é verdadeira obra-prima a fascinar os olhos de seus admiradores.

As cores, formas e toda a manifestação da vida do meio ambiente motivam o trabalho de diversas pessoas, desde artesãos, artistas e fotógrafos. E impulsiona, sem dúvida, a festa mais colorida do Brasil, o Carnaval.

Nessa festa, as avenidas de todo o País ganham cores, brilhos e alegria de diversos foliões. Nas ruas não faltam figurinos e adereços iluminados e chamativos dos passistas. Até mesmo quem não gosta da folia repara e admira as cores vivas que desfilam pelos sambódromos.

Mas por que nos atentamos a isso? Talvez porque falte um pouco de vida e luz, ou simplesmente um momento para celebrar, na correria do dia a dia. Se o carnaval serve como uma válvula de escape para muitas pessoas, podemos tirar uma lição desta data.

Não é preciso esperar o Carnaval para relaxar, celebrar e contemplar as pequenas alegrias da vida. Uma boa dica é enxergar a natureza nos 365 dias do ano e perceber que fazemos parte de algo divino.

Quando entramos em uma floresta, por exemplo, todos os nossos sentidos ficam aguçados e é praticamente impossível não se sentir em paz pelo contato com flores, aves e cachoeiras.

É na natureza que podemos assistir ao verdadeiro espetáculo de Carnaval, onde aves cantam, tamborilam e dançam como uma das mais belas formas de manifestação da vida. E este enredo pode ser observado durante todo o ano e não apenas no período festivo dos foliões.

Enquanto existir "Carnaval" na floresta, a vida continuará a ser celebrada, e este quesito é o único pelo qual somos responsáveis.

ANEXO K

A Bola - Luis Fernando Veríssin



O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar sua primeira bola do pai. U número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola. O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “legal” Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, á procura de alguma coisa.

- Como é que liga?_ Perguntou.*
- Como, como é que liga? Não se liga.*

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem manual de instrução?*

O pai começou a desanimar e pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.*
- O que é que ela faz?*
- Ela não faz nada, você é que faz coisas com ela.*
- O quê?*
- Controla, chuta...*
- Ah, então é uma bola.*
- Uma bola, bola. Uma bola mesmo. Você pensou que fosse o quê?*
- Nada, não.*

O garoto agradeceu, disse “legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da TV, com a bola do seu lado, manejando os controles do vídeo game. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de Blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensinou algumas embaixadinhas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.*

O garoto disse “legal”, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e o cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro do couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês pra garotada se interessar.

ANEXO L

Interpretação Textual:

01 – Que tema é abordado na crônica?

02 – Quem são os personagens?

03 – Qual é a reação do garoto quando ganha o presente?

4 – Como você imagina que o pai se sentiu ao ver a reação do filho?

05 – Neste texto o narrador participa ou só conta a história?

06 – Este texto contém diálogos. Quem é que fala neste texto?

- a) O pai, o filho e a bola.
- b) O pai e o filho.
- c) O pai, o filho, a bola e o narrador.
- d) O narrador e o filho.

09 – Quando o menino desembrolhou a bola ele disse “legal”, mas será mesmo que ele gostou da bola?

- a) Sim, porque se ele não tivesse gostado ele ia falar.
- b) Não, ele só disse “legal” para não magoar o seu pai.
- c) Sim, se ele falou “legal” deve ter sido porque ele gostou muito do presente.
- d) Não, ele não gostou. Ele até pediu para o pai trocar o presente por um videogame.

10 – O termo “legal” indica um tipo de linguagem mais usada por:

- a) Idosos.
- b) Professores.
- c) Crianças.
- d) Cientistas.

11 - O que o autor pretende com esse texto?

- a) Que o leitor acredite nele e concorde com tudo que ele disse.
- b) Que o leitor fique sabendo que o pai deu uma bola de presente ao filho.
- c) Que o leitor reflita sobre como as crianças de hoje não brincam mais como antigamente.
- d) Que o leitor fique feliz porque o menino ganhou um presente de seu pai.

12 – Na passagem lida"- O que é que ela faz? - Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela." O pronome "ela" está se referindo a quem?

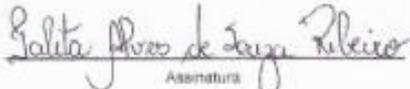
- a) bola.
- b) máquina.
- c) tela.
- d)TV.

ANEXO M





FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A COESÃO REFERENCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE ESCRITA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome TALITA ALVES DE SOUZA RIBEIRO			
6. CPF: 054.734.524-00		7. Endereço (Rua, n.º) Rua Presidente João Pessoa 321 CAAPORA PARAIBA 58326000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83991827768	10. Outro Telefone:	11. Email: talitabranca@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>27</u> / <u>06</u> / <u>2023</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA		13. CNPJ: 24.098.477/0017-87	14. Unidade/Orgão: CCAIE / UFPB
15. Telefone: (83) 3291-1805		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>FERNANDA MARQUES DE A. HOLANDA</u>		CPF: <u>009.955.624-31</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETORA DO CCAIE EM EXERCÍCIO</u>		<p>Documento assinado digitalmente  FERNANDA MARQUES DE ALMEIDA HOLAN Data: 28/04/2023 14:30:42-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br</p>	
Data: <u>28</u> / <u>06</u> / <u>2023</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE A - Carta de anuência para autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
 CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
 Responsável pelo projeto: Talita Alves de Souza Ribeiro
 Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado “A coesão referencial: contribuições para o ensino de escrita” a ser desenvolvido sob orientação da Professora Talita Alves de Souza Ribeiro, com a participação dos (as) alunos (as) do 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental poderá ser realizado nesta Instituição de Ensino. O objetivo geral do estudo é perceber como alunos do ensino fundamental, 7º ano, utilizam estratégias de referenciação na produção de textos, para assim, pensar em atividades que, por ventura, possam dirimir os maiores problemas observados. Como objetivos específicos, nós temos: refletir sobre o ensino de escrita e os problemas que existem em torno desse ensino; elaborar uma proposta didático-pedagógica que contemple o ensino de escrita e a coesão referencial; e apresentar um caderno pedagógico para subsidiar as ações docentes de professores que, por ventura, queiram trabalhar os temas escrita e coesão referencial.

41.582.078/0001-49
 Escola Municipal Vereador
 Manoel Ricardo de Albuquerque
 Rua Milton Coatti, s/nº
 Centro - CEP: 58.326-000
 Caaporã - PB

Caaporã/PB, 18 de junho de 2023.

Wanessa de Oliveira Pereira

Gestora Escolar

Wanessa de Oliveira Pereira
 Gestora Escolar
 Matr. nº 11111111