

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ANDREIA FREDERICO COUTINHO

**A REFERENCIAÇÃO NA REDE DE NOÇÕES DOS ENUNCIADOS:
OPERAÇÕES DE LÍNGUA(GEM) NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vitória
2020

ANDREIA FREDERICO COUTINHO

**A REFERENCIAÇÃO NA REDE DE NOÇÕES DOS ENUNCIADOS:
OPERAÇÕES DE LÍNGUA(GEM) NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras -Profletras - Ifes - Campus Vitória.
Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes.

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C871r Coutinho, Andreia Frederico.

A referenciação na rede de noções de enunciados : operações de língua(gem) no ensino fundamental II / Andreia Frederico Coutinho. – 2020.

100 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Referência (linguística). 3. Ensino e aprendizagem . 4. Linguagem – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 5. Ensino fundamental. I. Gomes, Antônio Carlos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 410

ANDREIA FREDERICO COUTINHO

**A REFERENCIAÇÃO NA REDE DE NOÇÕES DOS ENUNCIADOS: OPERAÇÕES
DE LÍNGUA(GEM) NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 – Campus Vitória)


Doutora Mayelli Caldas De Castro
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 – Campus Vitória)


Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 – Campus Vitória)

ANDREIA FREDERICO COUTINHO

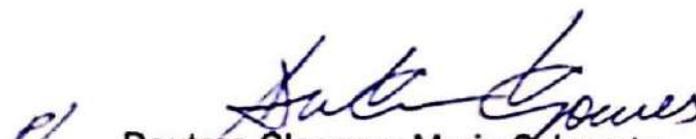
COUTINHO, Andreia Frederico; GOMES, Antônio Carlos. **Atividades de referenciação nas operações de língua(gem)**. Vitória: Ifes, 2020. 56 p. (E-book)

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 18 de dezembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Mayelli Caldas De Castro
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 – Campus Vitória)


Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 – Campus Vitória)

Dedico esta pesquisa:

Ao meu esposo Carlos Alberto, à amiga Karla e à professora
Lúcia Helena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me permitir concluir mais uma etapa da vida acadêmica e profissional. O Mestrado é a realização de um sonho!

Ao Professor Dr. Antônio Carlos Gomes, por ter caminhado comigo durante toda a jornada, pela orientação segura, pelas sugestões de leituras, pelas videoconferências e por sua generosidade em compartilhar experiências, materiais e conhecimentos.

Às professoras Dr^a Cleonara Maria Schwartz e Dr^a Mayelli Caldas de Castro que compartilharam saberes, fizeram sugestões valiosas para este trabalho durante o exame de qualificação e, gentilmente, aceitaram compor a banca de defesa.

Ao meu amado esposo, Carlos Alberto, pela compreensão e apoio em mais um projeto de vida. Você é muito especial para mim!

Aos meus pais, por me fazerem compreender quão importante é a escola, o(a) professor(a) e o conhecimento!

À Karla Maria Gomes Bianchi de Moura e à Marília Alcântara, pela amizade, troca de conhecimentos e parceria de tantos anos.

Às professoras Terezinha Castro Sant'ana, Vera Carneiro, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Virgínia Albuquerque, Andréa Grijó e ao professor Erineu Foerste, por serem inspiração para mim.

Ao Juiz de Direito, Dr. Eliezer Siqueira de Sousa Junior, pela confiança em me permitir analisar a sentença judicial proferida na Comarca de Tobias Barreto - povoado do Estado de Sergipe.

Aos professores do Profletras e aos colegas de turma, por compartilharem conhecimentos e experiências.

À Professora Cleusa Maria Fabris que reuniu o grupo focal e aos professores participantes, por colaborarem com esta pesquisa. Vocês foram essenciais neste trabalho!

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

Este trabalho final de curso, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), unidade do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória, fomentado pela CAPES, versa sobre a referência na Língua Portuguesa e tem como objetivo aprofundar conhecimentos sobre a operação de referenciação para subsidiar a organização de atividades sob uma abordagem epilinguística, a fim de refletir sobre a interligação entre noções nos textos, porque durante as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, constatamos que há excesso de repetições de palavras e de ideias nas produções escritas dos discentes. Nossa expectativa é contribuir para o processo de elaboração e desenvolvimento da representação escrita, propiciando aos alunos a possibilidade de operar com a funcionalidade da língua(gem), de modo a evitar repetições desnecessárias. Adotaremos como principal referencial teórico nesta investigação construtos da Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas (TOPE), de Antoine Culioli, a partir de autores brasileiros filiados a tal teoria, como: Carlos Franchi (1991), Letícia Marcondes Rezende (2006, 2008 e 2010), Marcia Romero (2011), dentre outros. Utilizamos na metodologia, instrumentos da pesquisa qualitativa, trabalhando com grupo focal (professores do Ensino Fundamental II). As atividades produzidas e validadas na pesquisa foram transformadas em produto educativo em forma de um *e-book*.

Palavras-chave: Referenciação. Ensino. (Língua)gem. Abordagem epilinguística.

ABSTRACT

This final course work, developed in the Post Graduation Professional Masters in Languages field (PROFLETRAS), held by the Federal Institute of Espírito Santo (IFES), Campus Vitória, promoted by CAPES, is about reference in the Portuguese Language and it aims to deepen the knowledge about the operation of referential, in order to subsidise the organization of activities under the epilinguistic approach to reflect about the interconnection among texts notions, because we found out that there is excessive repetition of words and ideas in the students' written productions. Our expectation is to contribute to the process of elaboration and development of the written representation, giving the students the possibility to accurately operate (langue/language) avoiding unnecessary repetitions. In this investigation, we will use constructs of the Antoine Culioli's "Theory of Enunciative and Predicative Operations" (TEPO)¹, as the main theoretical reference from some Brazilian authors affiliated with such a theory like Carlos Franchi (1991) , Leticia Marcondes Rezende (2006, 2008, 2010), Márcia Romero(2011), amongst others. In methodology, we would use instruments of qualitative/participant research, working with a focal group (Professores do Ensino Fundamental II).²

The activities produced and validated in the research turned into an educational product in the form of an e-book.

Key Words: Referentiation. Teaching. (Langue/Language). Epilinguistic Approach

¹ Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas (TOPE).

² Middle School Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Pesquisas sobre valores referenciais	21
Quadro 02: Pesquisa sobre Epilinguística	25
Quadro 03: Pesquisa sobre Operação de referência na Língua Portuguesa	27
Quadro 04: Pesquisa sobre referência e ensino	28

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Linguagem nas operações enunciativas	41
Figura 02: Esquema dos elementos da comunicação.....	53
Figura 03: Funções da linguagem.....	54
Figura 04: Fábula chinesa.....	55
Figura 05: Atividade de leitura e interpretação.....	55
Figura 06: Estudo da coesão e coerência	56
Figura 07: Exercício de coesão e coerência	57
Figura 08: Mecanismos de coesão textual	58
Figura 09: Tirinha de Calvin e Haroldo	60
Figura 10: Atividades de coesão	60
Figura 11: Tirinha de Fernando Gonsales	61
Figura 12: Tirinha de Calvin e Haroldo - Atividades	62

LISTA DE ABREVIATURAS

PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras

IFES: Instituto Federal do Espírito Santo

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

TOPE: Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas

EPG: Escola de Primeiro Grau

UNICID: Universidade Cidade de São Paulo

AMATRA 17: Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 17ª Região

FACELI: Faculdade de Ensino Superior de Linhares

PEB: Professor da Educação Básica

PhD: Pós-Doutor

OAB: Ordem dos Advogados do Brasil

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

BDTD: Biblioteca Nacional Brasileira de Dissertações e Teses

UNESP: Universidade Estadual Paulista

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

COVID: *CO*rona *V*irus *D*isease (Doença do Coronavírus)

CTA: Corpo Técnico-Administrativo

AEE: Atendimento Educacional Especializado

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CNE: Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERÊNCIA E REFERENCIAÇÃO EM OUTRAS PESQUISAS	21
2.1 VALORES REFERENCIAIS	21
2.2 EPILINGUÍSTICA	24
2.3 REFERENCIAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
3 REFERENCIANDO A BASE TEÓRICA DA PESQUISA	30
3.1 A REFERENCIAÇÃO NA LÍNGUA(GEM)	30
3.2 REFERENCIAÇÃO E LEITURA.....	35
3.3 REFERENCIAÇÃO E OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS.....	38
3.3.1 Teoria das Operações Enunciativas	40
3.3.2 Referenciação nas Operações Enunciativas	45
3.3.3 Língua, Linguagem, TOPE e Referenciação	48
3.4 EPILINGUAGEM E ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO	50
3.5 TRABALHO COM A REFERENCIAÇÃO NA ESCOLA	53
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	65
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.2 LOCAL DA PESQUISA	67
4.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	69
4.4 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	69
4.4.1 Atividade Diagnóstica.....	70
5 PESQUISA EMPÍRICA E MUDANÇA DE PERCURSO	83
5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS DO GRUPO FOCAL	83
5.2 PRODUTO EDUCATIVO	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido	99
APÊNDICE B - Questionário	100

1 INTRODUÇÃO

Precisamos contribuir para que tenhamos uma sociedade mais justa, igualitária e produtora de conhecimentos e, nesse processo, o professor é essencial. A educação muda realidade e vidas! Procuo ser uma pessoa melhor a cada dia do meu viver. Para isso, a busca pelos diversos níveis de conhecimento necessita ser contínua. Sou uma apaixonada pelas letras, pelos livros e pelo saber! Mas de onde veio essa mistura de razão e emoção que me constitui como sujeito no mundo?

Falar de nós mesmos não é tarefa fácil, mas procurarei fazer um resumo da minha trajetória. Nasci em Vitória/ES, sou descendente de negros e índios e filha de servidores públicos. Meus pais sempre incentivaram os filhos a estudarem, de modo a alcançarmos uma vida digna e honesta. Meu pai dizia que o único caminho para se ter uma vida melhor era por meio dos estudos. Esse foi e continua sendo meu lema.

Segundo minha mãe, comecei a andar e falar muito cedo. Era curiosa e fascinada por livros desde pequena. Tinha pressa para aprender. Tudo que eu via registrado, queria saber o que estava escrito. Por isso, aprendi a ler em casa aos cinco anos com a ajuda dos meus pais e irmãos mais velhos.

Minha família foi essencial no meu processo de formação. Desse modo, tive contato com os primeiros livros infantis: alguns que haviam na minha casa e outros que eu pegava emprestado em uma “biblioteca ambulante” - uma kombi que percorria o bairro José de Anchieta, na Serra/ES. Nela, podíamos fazer empréstimos a cada sete dias. Era um livro por vez. Eu lia um por semana. Ler sempre foi minha paixão.

Tive excelentes professores no antigo 1º grau, em especial as professoras: Terezinha de Castro Sant’Anna, da quarta série, na EPG Manoel Carlos de Miranda na Serra/ES, e Vera Carneiro, da quinta série, na EPG Almirante Barroso em Vitória/ES. A professora Terezinha e eu morávamos na mesma rua. Como eu me destacava na turma por ser estudiosa, ela me atribuiu o papel de ser sua “monitora”. Assim, eu ajudava tanto os colegas de sala quanto a ela nas tarefas laborativas na sua casa - preparava atividades e provas no estêncil e adorava quando ela me pedia para usar

o mimeógrafo! Ela profetizava que eu seria professora. Anos mais tarde soube que ela abandonara o magistério, passando a dedicar-se à advocacia. Atualmente, ela é uma exímia advogada criminalista no Estado do Espírito Santo.

Já na quinta série, fui presenteada com a professora Vera Carneiro, de Língua Portuguesa, que me deixou mais encantada com a língua materna. Ela era fantástica: trabalhava gramática, leitura de livros e produção de texto. Nessa época li quase todos os livros da Coleção Vagalume. Foi um ano de muitas descobertas e aprendizagens!

A professora Vera criou uma caixa de cartinhas para que uns escrevessem para os outros. Em um determinado dia, recebi uma carta dela e não acreditei no que li. Ela dizia que “não tinha filha, só filhos, mas se tivesse, gostaria que fosse como eu”, destacando uma série de qualidades. Aquela carta marcou-me imensamente. Imagina uma criança ler isso da sua professora preferida?! Guardei a carta a sete chaves com muito cuidado, carinho e amor.

Aos quinze anos, no segundo ano do 2º grau, no Curso Técnico de Contabilidade, iniciei meu primeiro estágio na Prodest – Empresa de Processamento de Dados do Estado do Espírito Santo. Lá aprendi muito e dei o melhor de mim. Conheci pessoas incríveis e dispostas a ensinar. Fiquei na empresa até a conclusão do 2º grau. Tinha prazer em estudar e trabalhar - assim foi dos quinze anos aos dias atuais.

Primei pelos estudos durante toda a trajetória acadêmica, porque sempre quis fazer faculdade. Meu sonho era estudar na Ufes. Como não fiz curso preparatório, estudei por conta própria para o vestibular. Lia no ônibus durante o trajeto para o trabalho - Serra X Cariacica. Para minha felicidade, fui aprovada para o Curso de Letras Português da Ufes e, em seguida, iniciei a atividade docente em Marcílio de Noronha - Viana/ES, no noturno.

Ainda no primeiro período do curso, retornei à escola onde estudei com a professora Vera Carneiro, dizendo-lhe que a escolha pelo curso de Letras Português se devia muito a ela. Foi um encontro emocionante depois de alguns anos e em meio às

lágrimas. Queria ser para os meus alunos o que a professora Vera foi para mim: uma fonte de inspiração.

Durante a graduação tive excelentes professores, com destaque para: Virgínia Albuquerque, Andréa Grijó e Lúcia Helena Peyroton da Rocha. Esta última ministrou aulas para a turma durante quatro semestres - sempre dedicada e atenciosa com os alunos. Por ser bastante querida, foi a professora homenageada e paraninfa da turma.

No último ano de graduação, submeti-me a um processo seletivo para monitoria na disciplina Prática de Ensino I. Fui aprovada e passei a trabalhar com o Professor Erineu Foerste que, na ocasião, cursava o Doutorado na Alemanha. A monitoria contribuiu, significativamente, para minha vida acadêmica, pessoal e profissional.

Assim que concluí o curso de Letras, matriculei-me em uma pós-graduação/Especialização em Estudos Linguísticos na Universidade Cidade de São Paulo - Unicid. Assim sendo, passei a dedicar-me, exclusivamente, ao magistério. Antes havia estagiado como revisora no Senac de Vitória, enquanto exercia o cargo de Secretária da Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 17ª Região - AMATRA 17. Posteriormente, pedi demissão para o exercício da docência, apenas.

Como professora, trabalhei em cursos preparatórios, ministrei aulas particulares, participei da banca de correção do Enem e da banca de correção de redações da Faculdade de Ensino Superior de Linhares - Faceli. Na oportunidade, conheci a Professora Dr^a Ilioni Augusta da Costa, coordenadora da equipe de corretores, e professora do Profletras/lfes. Ainda exerço a atividade de revisora com muito apreço.

Como muitos sonham com a tal estabilidade, não fui diferente. Prestei concursos públicos, sendo aprovada em cinco deles. Assumi alguns, mas, posteriormente, pedi exoneração. Atualmente, sou servidora estatutária do município de Vitória desde 2005, no cargo de Professor PEB III – Língua Portuguesa.

Por reconhecer a importância da leitura e da escrita em nossas vidas, após concluir a graduação, passei a escrever artigos em jornais de grande circulação no Estado do

Espírito Santo. A primeira publicação ocorreu, simultaneamente, nos jornais A Gazeta e A Tribuna. Anos mais tarde, as publicações eram apenas no jornal A Tribuna, cuja contribuição permanece nos dias atuais.

Confesso que desde criança sonhava publicar um livro, contudo, a realização desse projeto se deu apenas em 24/05/2012, com recursos próprios. O lançamento da obra: *Como corrigir produções de textos escolares*, da Editora Prottexto – Curitiba - Paraná, aconteceu na Livraria Logos do Shopping Vitória. Ressalto que, infelizmente, há alguns anos, a referida livraria não mais existe naquele espaço. Essa data se tornou inesquecível na minha vida.

Pouco tempo depois, iniciei outro livro (na área de Literatura Portuguesa), porém sem data para publicação. Fiz outras contribuições (publicação de artigos) para o site da editora Prottexto/PR e, ainda, para o jornal ES Hoje (artigos e entrevista) no meio impresso e digital. Assim, procuro a cada ano publicar algum artigo no meio jornalístico.

Anos após a graduação, fui novamente aluna da Professora Dr^a. Lúcia Helena Peyroton da Rocha. Matriculei-me como aluna especial no Mestrado em Linguística/Ufes, em 2015, na disciplina Sintaxe. Também cursei Fonética e Fonologia com o Professor PhD Aleksandro Meirelles.

Entendo, piamente, que leitura e escrita devem caminhar juntas. Assim, incentivo os meus alunos que as pratique como um exercício diário. A tarefa é árdua, porque a realidade das escolas públicas tem sido um caos, em muitos aspectos, dentre eles: desinteresse e falta de comprometimento dos alunos e da família, indisciplina, violência dentro, fora e nos arredores da escola, aprovação “automática”, defasagem do aluno/conhecimento, falta de recursos e de investimentos na educação - isso tudo aliado à falta de políticas públicas. Apesar de todas as dificuldades na área da educação, propicio condições para que os alunos exercitem a leitura e a escrita com livros da biblioteca, tomados por empréstimo, e doações de jornais e revistas feitas por mim.

Destaco, ainda, que cursei Direito – um dos meus projetos de vida. Fiz, ainda, pós-graduação/especialização em Direito Administrativo na Faculdade Internacional Signorelli, no Rio de Janeiro, pela afinidade que tenho por questões que envolvam o servidor público e a Administração Pública. Concluir o curso de Direito e passar no exame da OAB foi uma grande conquista para mim.

Fui membro da Comissão Especial de Direito do Consumidor da OAB/ES na última gestão (2016 a 2018). Em outubro/2018 tive a honra de publicar junto com outros advogados do Espírito Santo e de outros Estados brasileiros, a obra: *Estudos de direito do consumidor*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2018. Já em 2019, fui nomeada membro da Comissão de Direito Previdenciário da OAB/ES. Ressalto que sou advogada militante, todavia, no momento, minha dedicação tem sido direcionada para o Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

Aos poucos, vou realizando sonhos, já que ainda na faculdade de Letras Português pensava em cursar Mestrado. Demorou anos para eu conquistar, tendo em vista que participei de outros processos seletivos, tanto na Ufes quanto na UFRJ, mas, por tão pouco, não conquistei uma vaga.

Conhecendo o desejo do meu coração, meu amado esposo soube do processo seletivo do Profletras/2018 e encaminhou-me o edital. A aprovação só veio em dezembro/2018. Foi um valioso presente de Natal - uma oportunidade ímpar para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Para chegar ao Mestrado Profissional em Letras percorri um longo caminho, contudo, sem a minha família e os meus mestres nada disso seria possível.

Em meio a tantos problemas vivenciados por nós, profissionais da educação, não vejo outro caminho a percorrer para mudar um pouco a realidade dos nossos alunos, se não for com dedicação, esforço, estudo, conhecimento e educação – essa no sentido mais amplo da palavra.

No Mestrado, escolhi como tema de pesquisa a “referenciação”, uma vez que o estudo da ancoragem de significados e conexão de noções é de suma importância para o

processo de elaboração e desenvolvimento de textos, já que a repetição excessiva de palavras e de ideias nas produções escritas acarreta um texto empobrecido e desinteressante. Durante anos de magistério, constato que isso ocorre, demasiadamente, nos textos orais e, sobretudo, nos escritos. Por essa razão, achei importante empreender este estudo, a fim de utilizá-lo nas aulas de Língua Portuguesa¹.

Nosso trabalho está inserido na área de concentração: Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Prática Social e pretende apresentar meios que propiciem aos alunos compreender e operar com funcionalidade da língua(gem), sob à luz da abordagem epilinguística. Amparando-nos nesta perspectiva de abordagem - que subjaz reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele, buscaremos explorar o texto em suas diferentes possibilidades, enfatizando nosso tema de investigação.

Acreditamos na importância desta pesquisa, na medida em que pode favorecer aos estudantes a compreensão acerca da funcionalidade da língua(gem) nas mais diversas situações enunciativas, além de propiciar aquisição e ampliação de uma escrita mais elaborada e articulada. Portanto, a nossa principal hipótese é que o estudo da referenciação, por meio de atividades epilinguísticas que possibilitem melhor apropriação da língua(gem) pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades referentes à construção e à compreensão de textos.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é aprofundar conhecimentos sobre a operação de referenciação, de maneira a subsidiar a organização de atividades de epilinguagem para provocar a reflexão dos alunos do Ensino Fundamental II sobre a interligação entre noções nos textos. Como objetivos específicos, temos:

- Proporcionar aos alunos a compreensão da ambiguidade constitutiva de vocábulos, termos ou expressões e possíveis referenciais;
- Trabalhar a referenciação nas aulas de Língua Portuguesa, averiguando estratégias que contribuam para a aprendizagem dos alunos, de modo a evitar

¹ A partir desse ponto, não mais usaremos a primeira pessoa do singular, porque deixaremos de escrever o texto memorialista para tratar do relatório de pesquisa, especificamente.

repetição excessiva e desnecessária de vocábulos, termos e/ou expressões na produção de enunciados;

- Produzir material educativo (*e-book*) sobre a referenciação, priorizando o uso de atividades sob uma abordagem epilinguística.

Para a efetivação deste trabalho serão utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa-participante/qualitativa, ancorados na Epilinguagem, cujos informantes seriam os alunos de uma turma do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Vitória. No entanto, devido à pandemia, elaboramos as atividades e submetemos à apreciação de outros professores que atuam com o 7º ano para avaliação e validação. Ao final, as atividades foram transformadas em um material educativo (*e-book*) sobre a referenciação, priorizando o uso de atividades sob uma abordagem epilinguística.

Este relatório está organizado em seis capítulos, sendo que, neste primeiro, apresentamos a introdução com nosso memorial, acompanhado de justificativa, problema, hipótese e objetivos; no segundo, a Revisão de Literatura com pesquisas que trazem pontos de aproximação e/ou de distanciamentos com nossa temática; no terceiro, o tema de pesquisa e a fundamentação teórica; no quarto, a metodologia de investigação acompanhada da proposta de intervenção pedagógica, produção e análise dos dados; no quinto, uma sequência de atividades de operação com e sobre a língua(gem) que compõem o trabalho empírico e a descrição do produto educativo; e, no sexto e último, as considerações finais.

2 REFERÊNCIA E REFERENCIAÇÃO EM OUTRAS PESQUISAS

Na expectativa de atingir o objetivo da pesquisa que é aprofundar conhecimentos sobre a operação de referenciação, a fim de subsidiar a organização de atividades de epilinguagem para provocar a reflexão dos alunos do Ensino Fundamental II sobre a interligação entre noções nos textos, realizamos buscas no repositório da Biblioteca Nacional Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), utilizando os descritores “valores referenciais”, “epilinguística” e “referenciação na língua portuguesa” ou “referenciação e ensino” para verificar, principalmente, outras pesquisas fundamentadas na Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas que possam dialogar com a nossa investigação. Para cada descritor selecionamos uma mostra de trabalhos, observando, inicialmente, o título e o objetivo, a fim de priorizar pesquisas mais recentes.

2.1 VALORES REFERENCIAIS

Para o descritor “*Valores referenciais na Língua Portuguesa*”, encontramos, em agosto/2019, 04 trabalhos dos anos 2007, 2008 e 2011, os quais descrevemos a seguir:

Quadro 01: Pesquisas sobre valores referenciais

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO	IES	LOCAL	ANO
GOMES, Antônio Carlos	As operações de linguagem com a marca "quando"	Tese	UNESP	Araraquara/SP	2007
AGUILAR, Cristiane Balestreiro dos Santos	Operações enunciativas e valores referenciais: estudo da marca apesar de.	Tese	UNESP	Araraquara/SP	2007
GONÇALVES, Paula de Souza	A preposição "para" e o processo de construção referencial.	Dissertação	UNESP	Araraquara/SP	2008
SILVA, Teresinha de Jesus Baldez e	Processos enunciativos e gramática operatória: o espaço semântico-enunciativo dos marcadores.	Tese	UNESP	Araraquara/SP	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A pesquisa de Gomes (2007) analisa a marca “quando” sob à luz da Teoria das Operações Enunciativas, de Antoine Culioli, para quem a linguagem é uma atividade de regulação, referenciação e representação do pensamento pelos sujeitos enunciadorees (1990, p. 14). O autor afirma em sua tese que a proposta da teoria de Culioli pretende ir além do domínio do observável para tentar descrever os processos de produção e de reconhecimento subjacentes a uma sequência de signos (GOMES, 2007, p. 9).

Para o pesquisador, a marca “quando” torna mais evidente a noção de tempo, assim como opera uma (in)determinação no enunciado. Pode-se entender que a regulação de um enunciado e a relação semântica entre as *léxis*² que o compõem, não depende só do conector, mas do sentido. A referida marca é usada em variados contextos e pode ter valores referenciais distintos (GOMES, 2007, p. 7 e p. 191).

Este trabalho se aproxima da nossa investigação por filiar-se à Teoria das Operações Enunciativas, de Antoine Culioli, por explicar a operação de referenciação e, ainda, por trazer uma reflexão sobre a língua(gem), na qual discutem-se os valores referenciais da marca “quando”. Nossa pesquisa também pretende estudar a referenciação com os alunos. O ponto de distanciamento, no entanto, refere-se ao tema e à forma de abordagem, uma vez que esta tese é uma investigação puramente linguística, enquanto nossa pesquisa se propõe a uma investigação aplicada ou mais prática, em consonância com o mestrado profissional.

O trabalho de Aguilar (2007) objetiva analisar o papel enunciativo da marca “apesar de”, com fundamento na abordagem operatória, sob o viés da Teoria das Operações Enunciativas, de Antoine Culioli. A pesquisadora procura compreender as operações

² A *léxis*, segundo Culioli (1990) apud Gomes (2007, p. 7-19), é o conjunto de noções primitivas, predicáveis (aquilo que é dizível, isto é, o que pode ser dito ou falado). É importante ressaltar que o enunciado tem na sua base uma proposição ou conteúdo proposicional - estrutura abstrata que se associa a um sentido. Essa estrutura abstrata (primitiva) se trata da *léxis* a ser predicada (Ver: Sur le concept de notion in: CULIOLI, Antoine. Pour une linguistique de l'enonciation. Paris: Ophrys, 1990 t. 1, p. 47-66).

realizadas durante o processo de estabilização da significação do “apesar de” que, em determinados tipos de textos, conduzem à escolha e justificam sua incidência sobre outros marcadores concessivos. Considera-se o sujeito-enunciador como ponto de referência para a construção e reconstrução de valores referenciais, além de reflexões acerca da língua.

Esta pesquisa aproxima-se da nossa no que tange ao fundamento teórico, pois é ancorada na Teoria das Operações Enunciativas, de Antoine Culioli³, tendo como base a reflexão sobre a língua(gem). Outro ponto de aproximação refere-se à construção dos valores referenciais - questão que será tangenciada na nossa pesquisa. Já a temática e o modo de abordagem são os pontos de distanciamento.

A pesquisa de Gonçalves (2008) propõe reflexão sobre o uso da preposição “para”, cuja investigação conduz-se com base em exemplos extraídos de um *corpus* composto por jornais do Estado de São Paulo. A perspectiva teórica tem como objeto o enunciado e o fenômeno referencial. Salienta-se que a marca não se reduz às relações previstas no léxico e na gramática tradicional, mas no enunciado - compreendido como um processo de construção de significação, ou seja, de valores referenciais por meio de operações. O objetivo central é analisar as funções dessa marca em diferentes contextos e as implicações de seu uso, com vista a contribuir para a elaboração de uma gramática enunciativa da língua portuguesa.

A aproximação deste trabalho com o nosso reside na escolha teórica e na reflexão acerca da língua(gem). Há, ainda, o estudo dos enunciados como valores referenciais - aspectos ligados à operação de que trataremos em nossa pesquisa. O ponto de distanciamento é o objetivo de cada pesquisa. Esta teve a pretensão de elaborar uma gramática enunciativa da língua portuguesa, enquanto a nossa aspira a produzir um

³ O nome Culioli é citado neste capítulo e em outras partes da nossa pesquisa. Não há como especificar dados referenciais (ano, página) da obra desse teórico quando aparece citado nos trabalhos de outros autores, pois há diversidade nos anos de publicação da obra de tal linguista. A título de exemplo, a teoria básica “Pour une linguistique de l'énonciation” – Antoine Culioli, está distribuída em 04 tomos (tomo I – 2000, tomos II e III – 1999 e tomo IV 2018). Além desses livros, encontramos também a TOPE em obras de outros organizadores como: “Le discours acteur du monde” - Georges Vignaux (1988); “La notion” – Claude Rivière et Marie-Line Groussier (Dir. -1997); “Antoine Culioli: un homme dans le langage” – Dominique Ducard e Claudine Normand (Dir. – 2006), entre outras publicações.

e-book com atividades, sob uma abordagem epilinguística, que tratem da referenciação.

Por fim, a pesquisa de Silva (2011) fundamenta-se na teoria de Culioli, cujo objetivo é descrever o sistema de representação metalinguística a partir de investigação dos valores referenciais dos marcadores verbais “ser e estar”, em uma perspectiva semântico-enunciativa. Pretende-se analisar, com base nos conceitos de deformidade e invariância, o funcionamento dessas unidades linguísticas que se manifestam nos enunciados. Assim, optando por um modelo de análise que se instaura na relação enunciador, enunciado e enunciação, pautaram-se as reflexões no modo de construção dos valores referenciais dos marcadores linguísticos - objeto da pesquisa, dada a singularidade do real valor significativo desses lexemas.

O ponto de aproximação desse trabalho com o nosso se refere ao campo teórico, ou seja, na escolha da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, de Antoine Culioli, e na reflexão que faz acerca da língua(gem), embora a temática seja distinta da nossa pesquisa.

É importante salientar que nossa contribuição será no sentido de buscar inspiração nas reflexões teóricas da TOPE, para pensar o ambiente prático da sala de aula, de maneira a propiciar aos alunos e à comunidade escolar o estudo da referenciação de forma mais efetiva. Acreditamos que, ao mudar a prática, é possível tornar o assunto mais compreensível e prazeroso.

2.2 EPILINGUÍSTICA

Ao buscar pelo descritor “epilinguística”, encontramos, em julho (2019), 37 (trinta e sete) resultados, dos quais selecionamos 03 (três), adotando para filtragem neste descritor o critério temporal – trabalhos dos últimos três anos (2016 a 2019) – período concomitante às defesas do Profletras. São eles:

Quadro 02: Pesquisa sobre Epilinguística

AUTORA	TÍTULO	TIPO	IES	LOCAL	ANO
TURCI, Raquel de Lima.	O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia.	Dissertação	UNESP	Araraquara/SP	2016
VALENTIM, Duane.	Proposta de trabalho didático sobre o conteúdo enunciação reportada sob uma abordagem enunciativa.	Tese	UFSCar	São Carlos/SP	2018
WAMSER, Camila Arndt.	Atividade epilinguística e ensino de língua materna: uma proposta de gramática reflexiva sobre a marca “como” para o ensino fundamental.	Tese	UNESP	Araraquara/SP	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A dissertação de Turci (2016) objetiva criar outro modo de ensino da língua materna, com elaboração de exercícios que desenvolvam consciência gramatical, criatividade e autonomia, através do estímulo à atividade epilinguística dos estudantes. Para tanto, adota-se como base a proposta reflexiva presente na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativa, com o intuito de compreender por meio de análise de produções textuais de educandos dos anos finais do ensino fundamental, o funcionamento da categoria do artigo definido no português brasileiro.

Os exercícios apresentados na pesquisa estão voltados ao ensino e a reflexões relativas ao artigo definido. Também são analisados alguns livros didáticos para melhor entender o que se tem preconizado para o trabalho com a gramática em sala de aula, do ponto de vista institucional. Segundo Turci (2016), o ensino tradicional dos conteúdos gramaticais estuda a categoria artigo definido em si mesma, sem articulá-la com as operações da linguagem. Assim, o conteúdo tem pouca relação com o contexto linguístico no qual foi enunciado.

Os pontos de aproximação do trabalho de Turci (2016) com a nossa pesquisa residem na fundamentação teórica - TOPE, com a utilização de atividades epilinguísticas que visam a operar de modo reflexivo sobre a língua(gem). Já o distanciamento desta

pesquisa com relação a nossa, é a temática em si: estudo do artigo definido, enquanto nós pesquisaremos acerca da referenciação na rede de noções dos enunciados.

A tese de Valentim (2018) apresenta uma proposta de exercício didático que propõe explorar as diferentes formas de enunciação, sob o fundamento da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de Culioli. Busca, ainda, desenvolver a capacidade discursiva do aluno por meio de atividades epilinguísticas, considerando o conhecimento do estudante sobre sua própria língua e instigando-o a pensar acerca da elaboração e reelaboração dos enunciados, de modo a refletir sobre os mecanismos enunciativos. A metodologia utilizada tem como base a teoria dos observáveis linguísticos, realizada a partir de um referencial analítico composto pelas relações primitivas, predicativas e enunciativas, as quais instanciam, respectivamente, as noções semânticas, sintáticas e enunciativas.

Há vários pontos de aproximação entre essa pesquisa e a nossa, principalmente no que tange à fundamentação teórica utilizada e à busca pelo desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos, por meio de atividade linguística que subjaz pensar a língua(gem). Além disso, explora os mecanismos de enunciação. Nossa pesquisa também abordará sobre pontos convergentes a esses, no entanto, pretendemos enfatizar a operação de referenciação.

A tese de Wamser (2018) propõe trabalhar com atividades epilinguísticas, propiciando ao aluno apropriação da língua e autonomia diante do seu uso. Contrapõe-se ao método pautado na memorização de regras gramaticais e na separação da gramática e da produção textual.

O fundamento teórico é a Teoria Enunciativa, de Antoine Culioli. São também objetivos da pesquisa: determinar as operações e processos linguísticos desencadeados pela marca “como”; identificar a ausência do trabalho reflexivo nas atividades tradicionais de ensino das conjunções e do período composto, especificamente no que se refere à marca “como” e elaborar um modelo de aula que possa servir de parâmetro para a prática de atividades epilinguísticas. Para o alcance dos objetivos, a pesquisa foi dividida em análise de enunciados sob os pressupostos da TOPE e de um trabalho

de prática de ensino com atividades epilinguísticas. Os enunciados trabalhados na análise e na prática foram os mesmos. Com isso, a autora da pesquisa pretendeu comprovar que o ensino por meio das atividades epilinguísticas é mais relevante e significativo, pois possibilita ao discente a elaboração de uma metalinguagem operatória que lhe confere reflexão e autonomia diante dos fatos da língua.

Os pontos de aproximação com nosso trabalho residem na fundamentação teórica e na prática de atividades epilinguísticas que visam a operar de modo reflexivo sobre a língua(gem). Nossa pesquisa também abordará o enunciado, já que a temática é a referenciação, entretanto, os objetivos e a metodologia se distinguem do trabalho de Wamser (2018).

Consideramos a relevância dessas pesquisas para o aprimoramento do trabalho com a língua portuguesa no Ensino Fundamental II, uma vez que tais reflexões podem contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades referentes à construção e à compreensão de textos - um desafio para e na escola. Aprofundaremos, ainda, no próximo tópico, os conhecimentos sobre as operações de referenciação, de forma a explorá-las na organização de enunciados e em atividades de operações com e sobre a língua(gem).

2.3 REFERENCIAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Acerca do descritor “operação de referenciação na língua portuguesa”, encontramos, em agosto (2019), 10 trabalhos, dos quais escolhemos 01 (um), em razão do critério temporal. Vejamos:

Quadro 03: Pesquisa sobre Operação de referenciação na Língua Portuguesa

AUTORA	TÍTULO	TIPO	IES	LOCAL	ANO
ZAMBON, Taísa Biagiolli.	“Uma análise sobre as noções adjetivas : implicações para o ensino e aprendizagem de línguas”.	Dissertação	UNESP	Araraquara/SP	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A dissertação de Zambon (2019) apresenta uma reflexão sobre a construção de noções adjetivas seguida de uma análise dessas noções para o ensino e a aprendizagem de línguas, com embasamento na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de Antoine Culioli. A pesquisa possui natureza qualitativa e sua metodologia compreende a formulação de glosas e paráfrases.

O ponto de aproximação desta pesquisa com a nossa consiste na Teoria adotada e na metodologia de natureza qualitativa, além de estar voltada para o ensino e a aprendizagem de línguas. Aqui, a temática proposta é analisar atividades gramaticais que focalizam o estudo dos adjetivos e substantivos, buscando compreender o processo de constituição dessas noções adjetivas. Nossa proposta, no entanto, é o estudo da referenciação nos enunciados de Língua Portuguesa.

Já o descritor “Referência e ensino”, encontramos apenas 01 (uma) pesquisa, em agosto (2019).

Quadro 04: Pesquisa sobre referência e ensino

AUTOR	TÍTULO	TIPO	IES	LOCAL	ANO
SILVA, Renan dos Santos.	Formação docente em artes visuais na UEL: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos prof. 2016.	Tese	UNESP	Araraquara/SP	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A pesquisa de Silva (2019) buscou apreender o delineamento construtivo dos currículos do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, a partir de motivações históricas da educação brasileira. Foram estudadas as configurações curriculares implantadas no Curso de Formação de Professores em Arte. A metodologia adotada é de caráter qualitativo – o único ponto de aproximação com o nosso trabalho, uma vez que a abordagem temática se refere ao Curso de Artes Visuais.

É importante destacarmos que os trabalhos aqui mencionados têm em comum com o nosso a teoria culioliana – que faz a reflexão sobre a língua(gem). Ressalta-se que todas as dissertações ou teses são provenientes de Programas de Mestrado/

Doutorado Acadêmicos. Por isso, as reflexões propostas ficam no nível teórico-funcionalista. Nossa pesquisa, no entanto, pretende dar ênfase à operação de referenciação dentro das operações enunciativas, de maneira a reunir embasamento para a organização de atividades de leitura e de escrita focadas na prática de sala de aula. Temos a expectativa de refletir com alunos do Ensino Fundamental II sobre as interligações feitas (ou necessárias) entre as noções dentro dos enunciados, estabelecendo mecanismos de referenciação, de modo que os discentes reflitam sobre como usar a língua(gem) e, assim, evitar repetições de palavras e/ou de ideias.

De modo geral, todos os trabalhos selecionados, aqui, podem contribuir de alguma forma com a nossa investigação, tendo em vista apoiar-se na Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas, de Antoine Culioli. No próximo capítulo, trataremos da fundamentação teórica. Nele, apresentaremos autores que discutem a referenciação - tema da nossa pesquisa - sob à luz da Epilinguagem.

3 REFERENCIANDO A BASE TEÓRICA DA PESQUISA

A referenciação nos estudos da linguagem é um assunto amplo e abordado sobre várias perspectivas teóricas. Devido às limitações de tempo, procuraremos focar nosso estudo na teoria das operações enunciativas, ressaltando, também, alguns autores funcionalistas que se aproximam de tal teoria, de modo a favorecer o entendimento da dinâmica da linguagem nos processos enunciativos. É importante salientar que nosso objetivo é aprofundar conhecimentos sobre as operações de referenciação, a fim de explorá-las na organização de enunciados e em atividades da língua(gem) com alunos do Ensino Fundamental II.

A referência é o ato de indicar um indivíduo, um objeto ou um processo do mundo extralinguístico, real ou imaginário, a partir de uma representação (signo linguístico). Sob uma perspectiva saussuriana, Dubois *et. al.* (2006) afirmam que:

De um modo geral, todo signo linguístico, ao mesmo tempo em que assegura a ligação entre um conceito e uma imagem acústica [...] se refere à realidade extralinguística. Esta função referencial coloca o signo em uma relação, não diretamente com o mundo dos objetos reais, mas com o mundo percebido no interior das formações ideológicas de uma dada cultura (DUBOIS *et. al.*, 2006, p. 511).

Assim, entende-se que a referência é um relacionamento entre objetos, palavras, textos e contextos, de modo que um algo designa ou age como um meio pelo qual se conecta ou vincula a outro algo. Diz-se que o primeiro elemento nessa relação se refere ao segundo elemento, sendo a referenciação a operação de ancoragem de um no outro. A noção de referenciação tem nuances diferentes, conforme o campo da linguagem, como veremos ao longo deste capítulo.

3.1 A REFERENCIAÇÃO NA LÍNGUA(GEM)

Na construção de enunciados, os sujeitos do discurso negociam o que falam e, inseridos nesse universo, escolhem, em determinado momento, referir-se a alguém (ou a algo), de maneira a garantir a existência do discurso. Isso significa que referenciação envolve interação e, conseqüentemente, intenção. Segundo Dik (1997),

[...] é ao estabelecer a interação linguística, compondo seus enunciados, que os falantes instituem os objetos de discurso, isto é, as entidades que constituem termos das predicções, entidades oriundas de uma construção mental, e não de um mundo real (DIK, 1997 *apud* Neves, 2013, p.75).

Com isso, ele quer dizer que a primeira noção de referência é a de construção de referentes. Por outro lado, os objetos de discurso vão construir no texto a rede referencial que constitui uma das marcas da própria textualidade e é essa a segunda noção de referência, ou seja, a identificação de referentes (NEVES, 2013, p. 75).

Nessa perspectiva, pode-se falar em dois modos de referenciar textualmente: o construtivo e o identificador. No modo construtivo, o falante utiliza um termo para que o ouvinte crie um referente para esse termo e insira-o em seu modelo mental. Já no modo identificador, o falante usa um termo de forma que o ouvinte identifique um referente que, de algum modo, esteja disponível – isso ocorre quando há uma fonte para a identificação (DIK, 1997, p. 129 *apud* Neves, 2013, p.76).

No entanto, sob a visão do funcionamento linguístico, o processo de referenciação (montagem da rede referencial do texto) não se restringe à construção e à identificação de objetos da realidade nem à simples ‘substituição’ de uma forma referencial por outra, mas refere-se à própria constituição do texto como uma rede em que referentes são introduzidos como objetos de discurso (APOTHÉLOZ e RECHLER-BÉGUELIN, 1995 *apud* Neves, 2013, p. 76), e como tais são mantidos, segundo estratégias de formulação textual.

No tocante à progressão ou à manutenção referencial que mapeia o texto – representada por preservação de referentes inseridos, introdução de novos referentes, retomada de reintrodução de uns ou de outros, projeções referenciais – entende-se, pois, que se delinea a progressão ou a manutenção tópica – responsável por sustentar a organização informativa e dirigir o fluxo de informação (Neves, 2013, 76).

De acordo com Lyons (1977, p. 174), a referência “se fundamenta na relação entre uma expressão linguística e o que ela significa em ocasiões particulares do discurso”. Para tanto, ilustra esse conceito básico com a seguinte oração:

Maria é jovem, atraente. (TPR)

Ele explica que o falante se refere a uma certa pessoa por meio de uma expressão referencial (*Maria*: nome próprio). Se a referência é bem-sucedida – o que se liga ao uso apropriado da expressão referencial pelo falante, o ouvinte identificará o referente. Nessa concepção de relação referencial, a expressão linguística (usada em ocasião particular e sob condições relevantes), tem seu referente, mas é o falante que faz referência, uma vez que no ato de referir-se, ele usa a expressão referencial. Assim, quem investiga a que se refere uma expressão, está investigando a que o falante se refere ao usar tal expressão (Lyons, 1977, p. 177 *apud* Neves, 2013, p. 76).

De acordo com Franckel (2011), a referência pode ser compreendida como a função que permite às unidades e aos enunciados da língua remeter ao mundo real ou ideal, que na perspectiva clássica, tende a ser concebido como estável e imediato. Ela decorre de uma relação de transparência e adequação das unidades da língua às ideias que permitem representar. Assim sendo, a referência dessas unidades confunde-se com seu sentido.

Alguns filósofos compreendem a referência como um tipo dos atos de fala, diferindo significado do falante e significado da sentença. De modo geral, é possível dizer que os falantes se referem a objetos por meio de dispositivos sintáticos, a exemplo de nomes próprios, descrições definidas e pronomes demonstrativos. Nesse sentido, Searle (2002) diz:

[...] que deve haver algum dispositivo lingüístico a ser usado pelo falante para se referir a um objeto, podemos dizer que sempre que o falante se referir a algo, ele deve dispor de alguma representação lingüística do objeto – um nome próprio, uma descrição definida, etc. – e essa representação representará o objeto referido sob um ou outro *aspecto*. [...] Podemos simplesmente dizer que toda referência se faz sob um aspecto, que essa é uma consequência do ponto em que todas as teorias concordam, a saber, de que a referência sempre envolve uma representação lingüística do objeto referido [...]” (SEARLE, 2002, p. 221).

Na filosofia da linguagem há uma distinção entre o que uma sentença ou uma expressão significa e o que um falante quer significar ao emitir essa sentença ou expressão. Essa distinção advém não do fato de que o falante pode ignorar o

significado da sentença ou expressão, mas da certeza de que, mesmo quando o falante tem domínio da competência linguística, o significado literal da sentença ou da expressão pode não coincidir com o significado da emissão do falante (SEARLE, 2002, p. 222).

Algumas dessas divergências são as metáforas (o falante diz uma coisa, mas quer dizer outra), a ironia (o falante diz uma coisa, mas quer dizer o oposto) e os atos de fala indiretos (o falante diz uma coisa, quer dizer o que diz, mas também quer dizer algo a mais). Estes podem ser, segundo Searle (2002, p. 223), o ato ilocucionário⁴ primário do falante que não é expresso literalmente em sua emissão, diferentemente do ato ilocucionário secundário, que é expresso literalmente ao ser emitido. O ato ilocucionário primário é realizado indiretamente por meio da realização do ato ilocucionário secundário. As intenções ilocucionárias incluem o significado da sentença que se emite, porém vão além dele.

Vale salientar que uma referência bem-sucedida não depende da verdade da descrição contida na expressão referencial. Diz Lyons, (1977, p. 182) que um falante pode, erroneamente, acreditar que uma pessoa seja, por exemplo, o funcionário do correio quando, na realidade, é o professor de linguística, embora se refira com êxito a esse indivíduo com a expressão “o funcionário do correio”. Ele afirma, ainda, que não é necessário que o falante (ou até o ouvinte) acredite que a descrição de um referente seja verdadeira: ele pode, por exemplo, empregar ironicamente uma descrição que sabe ser falsa, ou, diplomaticamente, aceitar como correta uma descrição falsa que seu ouvinte acredita ser autêntica (LYONS, 1977, p. 182 *apud* NEVES, 2013 p. 76).

Contudo, na filosofia, para que o referente satisfaça uma descrição é necessário que ela seja verdadeira. Independente das noções de ouvinte, falante e contexto

⁴ Ato ilocucionário é o ato de fala, ou seja, o ato de referência em que há intenções no processo comunicativo. O ato ilocucionário pode ser: I) Primário: quando não é expresso literalmente em sua emissão; realiza-se indiretamente através da efetivação do ato ilocucionário secundário. Aqui, deve haver condições de verdade no enunciado; II) Secundário: é expresso literalmente em sua emissão. É qualquer aspecto que o falante expresse e seja tal que este o emita como uma tentativa de garantir a referência ao objeto que satisfaça o aspecto primário. Ressalta-se que as condições de verdade não são exigíveis no enunciado, diferentemente do ato ilocucionário primário. Cada aspecto secundário deve corresponder a um aspecto primário subjacente (SEARLE, 2002, p. 223-226).

discursivo, os estudos lógico-filosóficos interpretavam a referência de uma descrição definida como ligada a um quantificador existencial. Por isso, na explicitação da teoria, o exemplo clássico é o de Russell: *O rei da França é calvo*, entendendo-se que aí existe a conjunção de três proposições:

- (i) que existe um rei da França;
- (ii) que existe apenas um rei da França;
- (iii) que não há ninguém que seja rei da França e que não seja calvo.

A falsidade de tal indicação tem sido apontada por linguistas, já que essa frase não afirma a existência do rei da França, mas apenas pressupõe que falante e ouvinte assumem que esse elemento é participante de estados de coisas do mundo construído no discurso.

Como aponta Kleiber (1994c, p. 18), a tendência dos estudos que descrevem os processos de interpretação referencial é cada vez mais abrigar a pragmática, mostrando que, muito além do que se tem considerado, os referentes são recuperados mais por cálculos inferenciais – entrando em discussão o contexto da enunciação e o conhecimento partilhado – do que por regras fixas ou convencionais ligadas às expressões que quase mecanicamente liberariam esses referentes. Nessa visão, entende-se que não basta recuperar o referente, mas é preciso avaliar o modo como esse referente é dado (KLEIBER, 1994c, p. 18 *apud* NEVES, 2013 p. 77).

O modelo de interação verbal funcionalista segundo Dik (1997, p. 8) se baseia em uma implicação necessária entre a intenção do falante que antecipa a interpretação do ouvinte, e a interpretação do ouvinte, que reconstrói a intenção do falante, por mediação da expressão linguística (DIK, 1997, p. 8 *apud* NEVES, 2013 p. 78).

É importante salientar que a captação da referência envolve o universo discursivo, surgido de uma negociação entre os interlocutores para estabelecimento das entidades que nele devem existir. Um componente importante desse processo é a intenção com que o falante tem de referir-se a algum indivíduo.

3.2 REFERENCIAÇÃO E LEITURA

Considera-se a referenciação, conforme a tratam Mondada e Dubois (2003) e Koch e Marcuschi (1998), como um processo realizado de forma negociável no discurso, resultando na construção de referentes. Quer dizer, é uma atividade discursiva de tal modo que os referentes se tornam objetos de discurso, e não realidades independentes (CAVALCANTE & LIMA, 2013, p. 211). Nas palavras de Koch (2002, p. 80),

[...] a referência passa a ser considerada como resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo.

Dessa forma, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) *apud* Koch (2002), fazem as seguintes considerações acerca da referência:

- (a) a referência diz respeito sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve;
- (b) todo discurso constrói uma representação que opera com uma memória compartilhada;
- (c) os objetos de discurso são dinâmicos, ou, seja, uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual;
- (d) o processamento do discurso, sendo realizado por sujeitos ativos, é estratégico, isto é, implica, da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece (KOCH, 2002, p. 80-81).

Para Koch (2006), a referência, compreendida como atividade discursiva em que os sujeitos da interação realizam operações de ativação, reativação ou desativação de objetos do discurso não se limita ao estudo de leitura. Assim, nos textos em estudo, os objetos compreendidos a partir do domínio científico devem ser recategorizados, a fim de sensibilizar o leitor para o tema, ou, ainda, para torná-lo acessível ao seu entendimento (CAVALCANTE & LIMA, 2013, p. 151).

Um dos fatores desencadeadores para a compreensão do texto é o estabelecimento de relações entre os referentes textuais. Desse modo, o estudo da referência e da

correferência⁵ é um tópico relevante na investigação sobre a leitura, já que possibilita compreender como os leitores organizam as informações indicadas pelo texto com seu conhecimento prévio, atribuindo-lhe coerência e significado ao texto lido.

Como o ato de ler exige concatenação de operações mentais, podemos dizer que a principal razão para estudar o fenômeno da referência, apoia-se na necessidade da investigação de nossa capacidade cognitiva de resolver o problema da referência. (CAVALCANTE & LIMA, 2013, p. 148-149).

Ao lermos um texto, o processamento das frases ocorre no contexto de outras e em atos ilocucionários bem definidos do ponto de vista pragmático. Quando o texto possui certa extensão, não processamos apenas uma frase de cada vez; pelo contrário, cada nova frase é integrada às demais, possibilitando ao leitor construir um encadeamento discursivo e um sentido ao texto (CAVALCANTE & LIMA, 2013, p. 148).

Segundo Cavalcante (2003), as expressões referenciais podem pertencer a duas classes, a saber: I) as expressões que tem como função a continuidade referencial e II) as que não têm tal função. Estas últimas são comumente nomeadas introdutores referenciais, enquanto as primeiras enquadram-se no que denominamos expressões correferenciais (CAVALCANTE & LIMA, 2013, p. 149).

A coerência discursiva – constituída por expressões referenciais e correferenciais, talvez seja um dos problemas mais instigadores no estudo do processamento linguístico. Assim, examinar o custo do processamento dessas expressões significa buscar indicadores das complexas operações mentais realizadas no ato de compreensão. Isso quer dizer que, para realizar essa tarefa, o leitor precisa, primeiramente, compreender a palavra lida; em seguida, armazená-la em sua memória e, após isso, recuperar essa informação para relacioná-la com as demais (CAVALCANTE & LIMA, 2013, p.148-149).

⁵ A correferência, na literatura da área, é também designada pelo termo anáfora (retomada de elementos já mencionados no texto). Para Koch (1998), a anáfora é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste.

Com base em Givón (1984, p. 390), é possível afirmar que a ambiguidade que certas descrições definidas apresentam não é questão de existir ou inexistir um referente no mundo real, mas de o falante ter ou não em mente algum indivíduo particular que corresponda a uma determinada descrição. Em outras palavras, é pretender ou não que esse indivíduo seja referencial (GIVÓN, 1984, p. 390 *apud* NEVES, 2013, p. 86).

Se, por exemplo, um pronome pessoal de terceira pessoa tiver seu referente explícito mencionado anteriormente no texto, esse referente será recuperado, desde que sejam adequados os processos de textualização, ou seja, desde que a função textual esteja bem cumprida (HALLIDAY, 1985 *apud* NEVES, 2013, p. 87).

Um sintagma fórico⁶ pode não ter menção anterior explícita, não havendo, portanto, referente disponível para recuperação. Dessa forma, o destinatário só terá condições de identificar o objeto de discurso referido (o referente), se a formulação do texto garantir dados essenciais e, ainda, se a textualização apenas deixar sem explicitação o conhecimento que o emissor tenha como pertencentes à informação pragmática de seu destinatário. Isso explica porque nos textos orais são tão usuais e bem-sucedidas as remissões anafóricas sem que haja referente textual anteriormente expresso. Por outro lado, o conhecimento do destinatário é tanto mais explorado quanto mais técnico e objetivo for o texto. Há termos usados em textos científicos que possuem mais de um significado, inclusive significados não técnicos, que, em tese, não deixam dúvidas de interpretação (NEVES, 2013, p. 87).

Considerando que o objetivo desta pesquisa é aprofundar nossos conhecimentos sobre as operações de referenciação, a fim de explorá-las na organização de enunciados e em atividades da língua(gem) com os alunos do Ensino Fundamental II, e que o nosso propósito é trabalhar atividades sob uma abordagem epilinguística, ressaltamos que, segundo Lopes (2011), o conceito de epilinguagem é atribuído ao linguista francês Antoine Culioli, cujo programa de pesquisa é conhecido no Brasil por Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas (TOPE). Entende-se ser

⁶ Aqui se trata de referenciação nominal, especialmente. Em outras palavras: o sintagma fórico é o uso de termos ou expressões nominais para retomar a elementos já mencionados no texto (Considerações da autora/mestranda).

importante fazer uma breve imersão nessa teoria, buscando compreender como a referenciação é vista por ela.

3.3 REFERENCIAÇÃO E OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS

Antes de adentrar aos estudos da referenciação nas operações enunciativas, julga-se pertinente estabelecer uma breve alusão à referência no olhar tradicional e à referência no olhar enunciativo que a concebe como valores referenciais.

De acordo com Cumpri (2013), a diferença primordial entre referente e valores referenciais reside no fato de o referente ser estável e os valores referenciais não, e, ainda, por estes estarem sujeitos a ajustamentos que propiciam estabilidade interpretativa provisória e restrita (CUMPRI, 2013, p. 6).

Em outras palavras, enquanto o referente é estável e subsidia a relação de correspondência entre a matéria linguística e o objeto, os valores referenciais são moveáveis, provisórios e dependentes do enunciado, uma vez que se constroem a partir deles e para eles, por meio de operações enunciativas (ou de referenciação) – atividades de regulação realizadas pelos sujeitos com o fim de moldar um sentido preterido (CUMPRI, 2013, p. 6).

Para a Linguística da Enunciação, o sentido é indissociável do contexto (contexto que se constrói no próprio enunciado) – o que colabora para que a ideia não seja associada à Pragmática – comumente definida como ciência do uso linguístico que analisa o uso concreto da linguagem, com ênfase nos sujeitos falantes e que estreita a relação entre falante e signo. Para a Pragmática, o contexto é buscado fora do enunciado, ou seja, no universo extralinguístico (CUMPRI, 2013, p. 6).

Ao se falar de um sentido dependente da articulação entre léxico e gramática, entende-se que uma unidade lexical só se dota de sentido se for posta em uma relação em que passe a exercer uma função integrativa. Nesse caso, o texto é dependente da unidade lexical. Logo, a articulação léxico-gramatical pressupõe a existência de um

sentido interativo e não isolado. No português brasileiro, essa dependência é facilmente encontrada. Vejamos a ocorrência do termo “*grande*” em:

“Que *grande* homem!” e “Que *grande* coisa!”.

Nesse caso, ambos atribuem valores distintos. O primeiro, intensidade apreciativa, e, o segundo, intensidade depreciativa. Se não fossem os vocábulos *homem* e *coisa*, o termo *grande* não assumiria o mesmo valor. Logo, demonstra que o sentido oriundo dessa articulação não se mantém mediante comutação lexical, ainda que seja de um mesmo campo semântico (CUMPRI, 2013, p. 7).

Observa-se que a identidade semântica de cada termo da língua depende das ocorrências e dos valores que cada ocorrência fornece. Por isso, a concepção de indeterminação da linguagem – por entender que não há uma unidade lexical dotada de um sentido primeiro que não comporta valores situacionais. Dessa forma,

[...] Nunca observamos nos enunciados o valor próprio ou primeiro de uma unidade, visto só existirem unidades cujo sentido se constrói no e pelo enunciado. O instável é, aqui, primeiro, e a estabilização só se estabelece por meio das interações da palavra com o meio textual que a cerca, essas interações, revelando, segundo hipótese que sustenta a teoria, princípios regulares (FRANCKEL, 2011, p. 51).

O conceito de valor pressupõe movimento subjetivo. Portanto, trata-se da própria relação entre sujeito e objeto. Na enunciação, essa relação se evidencia, porque o valor de cada unidade depende da orientação semântica, isto é, da intenção significativa que se almeja dar no enunciado.

Na sequência deste subcapítulo, faremos uma explanação sobre a Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas, com o propósito de favorecer à compreensão das operações que estão na gênese de enunciados e, de certa forma, estão inconscientemente subjacentes ao trabalho com a língua(gem) sob a abordagem epilinguística.

3.3.1 Teoria das Operações Enunciativas

A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, doravante TOPE, elaborada pelo linguista francês Antoine Culioli, caracteriza-se como uma Teoria da Enunciação, pois adota como objeto de análise o enunciado. O termo “operação” vincula-se à hipótese de que o valor referencial de um enunciado não é um dado, mas um conceito teórico não observável (COSTA, 2013, p. 1).

A TOPE é a própria teoria dos observáveis, por meio do qual se chega à teorização deles, ou seja, é o todo que contém em si a explicação da parte e vice-versa. Portanto, faz-se necessário que seus estudiosos criem uma teoria dos observáveis antes de construir um modelo teórico do que está sendo observado (CUMPRI, 2010, p. 53-54).

Essa teoria define a Linguística em sua homogeneidade, ao reafirmar a necessidade de um sistema de representação que suporte generalização. Nessa perspectiva, Culioli difere-se de Saussure ao definir língua como objeto. Para aquele, não basta romper os paradigmas pré-estabelecidos linguisticamente, é preciso descobrir os caminhos que permitem chegar aos mecanismos de manipulação (CUMPRI, 2010, p. 53). Assim sendo, propõe-se o estudo das operações elementares subjacentes à atividade de linguagem por meio das línguas naturais. Ou seja, para o linguista francês, o mais importante são as atividades cognitivas e representacionais, uma vez que a apreensão da linguagem só é possível através de textos. Desse modo, a atividade da linguagem produz e reconhece formas no sentido abstrato.

Ao propor essa teoria, o linguista procura esclarecer o processo de produção e reconhecimento dos enunciados, tendo em vista a enunciação – relação entre os sujeitos enunciadores e as coordenadas tempo e espaço. Todavia, diferentemente de Benveniste (1989), compreende-se o enunciado não como um ato individual, mas como resultado da atividade de produção e reconhecimento de formas linguísticas.

Nas palavras de Franckel e Paillard ([1998]2011),

O enunciado não é considerado como resultado de um ato de linguagem individual ancorado em um *hic et nunc* qualquer, por um enunciador qualquer. Deve ser entendido como uma organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos, que o constituem como tal, podem ser analisados,

no quadro de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual ele é marca (FRANCKEL & PAILLARD, [1998] 2011, p. 88).

Para Culioli (2002) enunciado é:

[...] um agenciamento de marcadores, que são eles mesmos o traço das operações, isto é, ele (o enunciado) é a materialização de fenômenos mentais aos quais nós não temos acesso, e por isso, nós linguistas, não podemos fazer nada além do que dar uma representação metalinguística, isto é, abstrata deles (CULIOLI, 2002, p. 27).

Essa definição de enunciado permite compreender o cognome “Teoria da Enunciação” – alusão à conhecida Teoria das Operações e a própria denominação. Assim, o enunciado é um agenciamento de marcas e de formas gramaticais, ou seja, a materialização dos fenômenos mentais aos quais não temos acesso. Isso significa que através dessas marcas (rastros de atividade de linguagem) é possível efetivar a produção e o reconhecimento das formas, reconstruindo, a partir delas, as operações abstratas (COSTA, 2013, p.2).

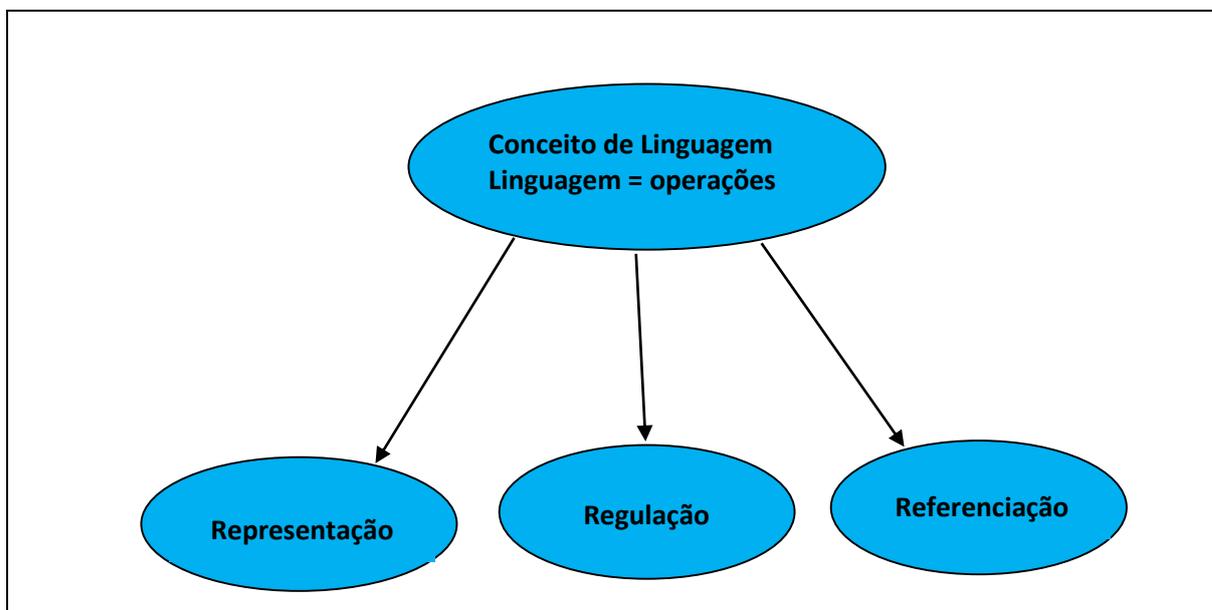
O enunciado é, portanto, o resultado de um processo, enquanto a enunciação é o processo pelo qual se origina o enunciado. Segundo LOPES (2004), a enunciação corresponde aos “mecanismos de linguagem implicados nessa construção do processo significativo” (LOPES, 2004, p. 60).

Segundo Culioli (1990), enunciar é “construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer um quadro de valores referenciais, em resumo, um sistema de *repérage*” (CULIOLI, 1990, p. 44). Por essa razão, podemos dizer que o enunciado advém de mecanismos enunciativos que gerenciam o uso da língua como o ato de enunciar, haja vista que sua construção depende da relação tempo – espaço. Por isso, todo enunciado resulta de um sistema de relações (COSTA, 2013, p. 2). Nota-se que, ao sugerir que a análise linguística ocorra a partir do nível linguístico, isto é, do enunciado à procura das operações das quais ele resulta, Culioli pretende chegar à atividade de linguagem – possível por meio da língua(gem).

Para Culioli (1990), a atividade de linguagem se manifesta na diversidade das línguas. Por isso, há relação de dependência entre elas. De um lado, a linguagem é vista como atividade simbólica que reproduz e reconhece formas – consideradas como traços de

operações de representação, referenciação e regulação; de outro, tem-se a língua como um sistema simbólico de representação de significados – que se apresenta em forma de texto construído pelo sujeito.

Figura 01: Linguagem nas operações enunciativas



Fonte: Elaborado por Gomes (2019)⁷

Considerando o quadro 06, pode-se entender que a **representação** é o alicerce da atividade de linguagem. De acordo com Zavaglia (2016) e Onofre (2007), ela possui, predominantemente, caráter psicológico. Pode ser compreendida como a capacidade que o indivíduo tem de construir noções, isto é, de representar o que deseja ou a maneira como apreende o mundo. Assim sendo,

Trata-se da capacidade que o sujeito tem de observar os objetos do mundo, atribuir-lhes valores, e isso se faz na relação entre os valores de (P) de um objeto e os não-valores (P') desse objeto. A representação mental, então, constrói-se pela afirmação de uma série de valores característicos de um objeto X, o que implica a negação de tantos valores (ONOFRE, 2007, p. 154).

Na Representação, a linguagem não é instrumento, tradução ou código. Ela é constitutiva de uma forma de pensamento, porque constrói representações mentais de uma determinada natureza, como sendo “o sentido” (não unívoco, não estabilizado, não acabado) do que diz e compreende ao falar, escrever, ler e interpretar. A questão

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6IWOxKTJGrw>. Acesso em 02 fev.2020.

que se coloca é a de determinar o sentido das palavras, tendo em vista a variação de sentidos que nelas existem.

A atividade de representação contempla três níveis, a saber: (i) o nível das representações mentais ou pré-linguísticas; (ii) o nível das representações linguísticas ou dos fenômenos linguísticos e (iii) o nível das representações metalinguísticas (COSTA, 2013, p. 5).

O nível I abrange representações mentais voltadas à atividade cognitiva e à afetiva. Permite representação da realidade subjetiva e objetiva, porém o acesso só se dá por meio de ações e da fala. Segundo Culioli (1990),

Esse é o nível das representações que se organizam a partir das experiências que nós elaboramos desde nossa infância, que nós construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com os outros, de nossa pertença a uma cultura, do interdiscurso nos quais nos banhamos (CULIOLI, 1990, p. 2).

Ressalta-se que as representações são reguladas por operações abstratas que permitem aos sujeitos organizar suas experiências e perceber a realidade, através das noções – propriedades físico-culturais apreendidas a partir de experiências. Por se tratar de uma entidade cognitiva, não são acessíveis senão pelos textos, uma vez que estes admitem reconstituição.

A acessibilidade, contudo, acontece no segundo nível da representação – considerado como o nível das representações do nível I. Esse é o nível das representações linguísticas, objeto de análise do linguista, embora se observe que não há relação entre as representações do nível I e as do nível II. Estes são apenas marcadores das operações ocorridas no nível anterior (COSTA, 2013, p. 5).

Quer dizer, a representação é a capacidade de o sujeito realizar suas representações ou formular suas *noções* que são produzidas a partir de um conjunto de referências formuladas nas interações sócio-históricas e culturais.

A **regulação** é a atividade de operação linguística indissociável das operações de representação e referenciação. Zavaglia (2016) afirma que, nesse processo, residem

as representações dos que participam da enunciação, sendo uma confirmada e a outra suposta. Para Onofre (2007),

[...] tais ajustamentos são possíveis de levar em conta que a linguagem caracteriza-se por ser ao mesmo tempo estável e instável, o que possibilita a incessante criação de sentidos, que se cristalizam no momento da enunciação e já se abrem para novas ocorrências e novos valores (ONOFRE, 2007, p. 156).

De acordo com Gomes (2007),

Todo indivíduo tem autonomia para mobilizar a língua, construindo representações do pensamento e, ao colocar em funcionamento as unidades linguísticas, por um ato individual, faz a enunciação. Portanto, enunciar é operacionalizar a linguagem considerando o ato, os instrumentos e o contexto da sua realização em determinado espaço-tempo, em que os conteúdos linguísticos permitem o sujeito regular e referenciar o pensamento (GOMES, 2007, p. 11-12).

A Regulação, portanto, pressupõe escolha do que será dito, como será dito, para quem será dito e com que propósito. Embora pareça contraditório, não há rigibilidade nem imutabilidade. Segundo Zavaglia (2016), essa estabilização decorre da própria natureza da atividade da linguagem, ou seja,

[...] ao mesmo tempo em que percebemos um universo linguístico em constante movimento, em princípio inacessível e incontrolável, temos também a nítida certeza de que há uma coerência interna gerando, e ao mesmo tempo, permitindo as deformações, as variações e as diferenças[...] (ZAVAGLIA, 2016, p. 56).

Vogüe (2011), explica que na regulação a enunciação põe em jogo relações interenunciativas ou mais pontos de vista, que são *posições enunciativas*. Estas, por sua vez, não são posições de *indivíduos falantes* em sua singularidade de indivíduos, mas posições estabelecidas e marcadas de maneira organizada e estruturada pelos arranjos de formas na língua.

Por fim, a **referenciação** é a operação que correlaciona domínios linguísticos e extralinguísticos. Zavaglia (2016, p. 50), afirma que:

[...] não pode ter os resultados possíveis de seus mecanismos operacionais pré-estabelecidos de modo que os elementos do nível languageiro, que são objetos simbólicos e construídos, representantes do mundo físico-cultural, estabeleçam com os elementos do nível linguístico, que também são objetos simbólicos construídos e, ao mesmo tempo, físicos (sons ou letras), uma relação univocamente simétrica (ZAVAGLIA, 2016, p. 50).

Ou seja, referenciar não é apenas correlacionar o objeto com seu nome, mas, sobretudo, compreender a relação existente entre signo e significante. Pode-se afirmar que a referenciação se constrói a partir das possibilidades de interação do sujeito. Quer dizer, quanto mais possibilidades, maior será a capacidade de o sujeito operar com a língua e produzir sentidos.

Para Vogüé (2011), a referenciação são operações pelas quais a linguagem permite dizer alguma coisa. Por meio das formas, exprime-se algo a propósito de um estado de coisas. Os arranjos de formas são a materialidade das línguas e consistem em formas que constituem um modo particular de apreender o mundo.

A referenciação é, portanto, uma construção, o mundo apreendido como dito do modo como é dito. Em suma, o mundo, quando da ordem do dizer, é, então, o lugar em que se exprime o irreduzível distanciamento entre o dizer e o querer dizer, de todas as maneiras possíveis.

3.3.2 Referenciação nas Operações Enunciativas

De acordo com Culioli (1976), a atividade de referenciação nas operações enunciativas deve ser compreendida como a construção de uma relação entre os elementos do domínio linguístico (o próprio enunciado) e os elementos do domínio extralinguístico, ou seja, o acontecimento ou evento. Nessa relação, constrói-se a referenciação. Ressalta-se que não há correspondência termo a termo entre os enunciados e a realidade extralinguística (COSTA, 2013, p. 7).

Entende-se que a construção de referência entre os domínios linguístico e extralinguístico ocorre a partir da produção do enunciado pelo enunciador que será, em seguida, reproduzido por um segundo enunciador (ou co-enunciador). Este, atrelado às formas produzidas, constrói um sistema de coordenadas que auxiliarão na compreensão dos valores referenciais que serão atribuídos ao enunciado.

Assim, apreende-se que a atividade de referenciação é a construção da relação entre

domínio linguístico e domínio extralinguístico, mediada pelos sujeitos enunciadore. Quer dizer, trata-se de um conjunto de localizações entre o enunciado, a situação enunciativa (levando-se em conta parâmetros relacionados ao tempo, ao espaço, aos sujeitos e aos eventos implicados na enunciação) e a relação predicativa que resultam na construção de valores referenciais das marcas enunciativas.

Na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), o linguista substitui o termo referente por valor referencial, não sendo, pois, uma escolha terminológica, mas uma escolha que acarreta implicação teórica. Trata-se de correferenciação quando o referente determinado – uma terceira pessoa – já foi introduzido ao discurso. Assim, o falante o representa, frequentemente, em outros pontos do enunciado, como elemento ‘dado’, e não somente como elemento ‘conhecido’ (COSTA, 2013, p. 7).

Desse modo, o termo que se refere a ele, além de implicar referenciação, implica correferenciação. Nesse caso, há a correferência absoluta, com identidade total entre o antecedente e a anáfora: o indivíduo (ou os indivíduos) que a anáfora representa é o mesmo indivíduo designado pelo antecedente. Logo, para o falante, a correferenciação sempre será um elemento identificado, embora para o ouvinte possa não ser.

Ao abordar a significação como determinada e construída no material linguístico, a TOPE adota uma teoria da referência definida em termos de valor referencial. Assim sendo, rejeita-se a concepção de referência compreendida como uma correspondência entre as unidades linguísticas e o mundo real em estágio de correspondência estável e imediata. Aqui, concebe-se a ideia de que as marcas estabelecem relação com o evento enunciativo, a partir dos valores referenciais construídos durante a constituição dos enunciados (COSTA, 2013, p. 7).

Valentim (1998) afirma que “o valor referencial é uma ocorrência linguística da noção determinada pelos valores das categorias gramaticais que marcam a localização da ocorrência numa relação predicativa <r> e, finalmente, num sistema referencial ou situação de enunciação (*Sit*)” (VALENTIM, 1998, p. 45). Dessa forma, a construção

referencial pode ser explicada como a passagem da representação mental (noção) à representação linguística (ocorrência) (COSTA, 2013, p. 9).

A noção só pode ser apreendida e estabilizada por meio das ocorrências em uma situação de enunciação, ou seja, em um contexto específico. Por isso, toda ocorrência está inserida em um sistema de referenciação definido por parâmetros enunciativos (sujeitos enunciadores e tempo-espaço da enunciação). Como esclarece Culioli (1990, p. 10), essa “passagem de uma representação mental, incorpórea, a uma atividade que permite referir corresponde a um ‘colocar em forma’ a noção” (COSTA, 2013, p. 10).

Valentim (1998) explica que a construção da ocorrência de uma noção passa por um esquema de individuação – operações de localização que contribuem para a estabilização existencial das ocorrências. Salienta-se, ainda, que toda noção para ser instanciada na forma de ocorrência passa por operações de quantifiabilização (Qt) ou fragmentação – que consiste em um complexo de operações que envolvem operações sobre quantidade e qualidade. Esses índices, juntos, atuam sobre a representação nocional, atribuindo-lhe determinações de ordem semântica e ocorrências delimitáveis e distinguíveis. Por isso, ao se pensar em qualquer termo, este apresentará propriedades físico-culturais de natureza qualitativa (uma noção), embora não haja uma correspondência completa e imediata entre a noção e o termo (COSTA, 2013, p. 10).

Segundo Culioli (1999), a quantificação, diferentemente da lógica, remete “à operação pela qual se constrói a representação de alguma coisa que se possa distinguir e situar em um espaço de referência” (1999b, p. 82). Nesse sentido, a partir do momento em que um sujeito constrói a representação de uma ocorrência da noção, localizando-a em uma circunstância de enunciação, tem-se a quantificação desta noção e, portanto, o valor referencial. Desse modo, pode-se dizer que as ocorrências nominais não são indeterminadas nem apresentam sentido vago (COSTA, 2013, p. 12).

Com base na concepção de que as ocorrências resultam de operações de determinação, pressupõe-se que determinação nominal seja um “fenômeno de

linguagem responsável por um conjunto de operações que viabilizam a presença das marcas que antecedem os nomes. [...] Ela constitui um conjunto de operações elementares aplicadas sobre a intenção e extensão da noção” (LIMA, 2000, p. 70). Os determinantes se ligam a ocorrências, imputando-lhes graus de especificidade qualitativa e quantitativa.

Para Culioli & Atwood (1992, p.12) ao compreender que o nome é “[...] produto de um encadeamento de operações que atuam sobre os diferentes estados de uma representação semântica [...]”, determinar um nome é o mesmo que situá-lo a partir de um esquema de individuação, permitindo a passagem de uma noção à ocorrência em um sistema referencial (*apud* COSTA, 2013, p. 12).

3.3.3 Língua, Linguagem, TOPE e Referenciação

Culioli reconhece que a Linguística tem como objeto tanto uma ciência da linguagem, como, também, uma ciência da língua. Para ele, “a Linguística tem por objeto a atividade de linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais (e através da diversidade dos textos, orais e escritos)” (CULIOLI, 1990, p. 14). Logo, a linguagem pode ser definida como a capacidade inata do sujeito (COSTA, 2013, p. 3).

Desse modo, o posicionamento do linguista é de que para ser possível explicar o funcionamento da linguagem, faz-se necessário compreender que esta linguagem só pode ser apreendida mediante configurações específicas e de agenciamentos em uma dada língua, em forma de texto (representação mental fixada – materializada ou estabilizada), que é, ao mesmo tempo, produto da atividade de linguagem e o meio que nos possibilita acessar as operações dessa atividade. Reportando-se às suas palavras,

[...] eu insisto sobre os dois pontos: de um lado, eu digo que o objeto da linguística é a atividade da linguagem (ela própria definida como operações de representação, de referenciação e de regulação); de um outro lado, eu digo que essa atividade nós só podemos apreender, a fim de estudar o seu funcionamento, através de configurações específicas, das organizações em uma língua dada. A atividade de linguagem remete a uma atividade de produção e reconhecimento de formas, ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas (CULIOLI, 1990, p. 14).

Para a TOPE, a linguagem é atividade de (re)construção que se efetiva mediante operações oriundas da produção de enunciados em determinado tempo, lugar e por um determinado sujeito que (re)constrói significações através de (re)interpretação da realidade. Sobre a linguagem, Rezende (2000) afirma que

[...] o conceito de linguagem, enquanto atividade de representação (psicológico), referência (sociológico) e regulação (psicossociológico) é sinônimo de reflexão, cognição, pensamento e se constitui na porta de entrada para a reflexão interdisciplinar (REZENDE, 2000, p. 1).

Aqui é importante destacar a existência de níveis. Para a pesquisadora, o primeiro nível de representação é subjetivo e centralizado; o segundo nível de representação, que é a referência, é objetivo e descentralizado; e o terceiro, da regulação, é também subjetivo, porém em outro nível de organização, devido ao diálogo com o outro, realizado no nível anterior (o da referência), que é subjetivo e centralizado. A linguagem compreendida como indeterminada, aponta que cabe aos interlocutores determiná-las, ou seja, dar-lhe significação. Dessa forma, garante-se aos sujeitos o trabalho de construção de representação.

Culioli (1976) diz que a atividade de linguagem constitui-se pela capacidade humana de construir representações mentais fundamentadas no universo extralinguístico e linguístico que dão origem às noções – propriedades físico-culturais, com suas propriedades particulares; de construir referências entre elementos do domínio linguístico e do domínio extralinguístico e, por fim, de construir uma atividade de regulação caracterizada por aproximações das representações dos sujeitos enunciadorees por meio de referências construídas por cada sujeito (CUMPRI, 2010, p. 5).

Para o pesquisador, a língua é um sistema que se apresenta no formato de texto, sendo dependente do falante, já que os sujeitos estão inseridos nos sistemas linguísticos de suas línguas. Por isso, a atividade de linguagem vincula-se a esse texto. Pode-se, então, afirmar que língua e linguagem são vinculadas e articuladas: a língua remete ao texto e este ao enunciado.

Diante da relação entre língua e linguagem, verifica-se que a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas se propõe a explicar o funcionamento global da

linguagem, embora reconheça na língua variações no tempo, no espaço e entre os falantes. Portanto, pode-se dizer que as operações são invariantes que fundamentam e regulam a atividade da linguagem, porquanto as línguas apresentam heterogeneidades e marcam as operações subjacentes à linguagem de maneira diferente (COSTA, 2013, p. 3).

Por fim, na perspectiva da TOPE, considera-se necessário levar a atividade linguística para a sala de aula, pois é uma forma de a escola desempenhar a sua função: ensinar o aluno a pensar o seu pensar. Essa atividade subjaz processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e de descentralização (alteridade ou conhecimento do outro) (REZENDE, 2009, p. 21).

Destaca-se que as atividades baseadas nessa teoria são chamadas de epilinguísticas. O Epilinguismo é uma atividade interna não consciente que representa a própria atividade de linguagem, ou seja, constituir-se sujeito por meio da língua(gem) (REZENDE, 2009, p. 21). No tópico seguinte, trataremos dessa forma de abordar a língua(gem).

3.4 EPILINGUAGEM E ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO

A atividade epilinguística pode ser definida como atividade não representada que se refere a um diálogo interno, em que as significações estejam ligadas a esse diálogo. Quer dizer, é o saber inconsciente que todo falante possui.

Rezende (2000) traz a seguinte definição de atividade epilinguística:

[...] para que haja processo de produção e reconhecimento de significações, é indispensável a existência de um diálogo interno, quer dizer, de uma relação especular. É necessário aproximar como diferentes ou quase idênticos dois (no mínimo) conteúdos predicativos ou modulações e extrair, em consequência do diálogo ou do monólogo, a sutileza da diferença responsável pela configuração de um tal significado, que resultará, então, em uma terceira modulação ou conteúdo predicativo. (REZENDE, 2000, p.60).

Como afirma Franchi (1991),

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1991, p. 36).

É importante salientar que, independentemente de ser uma atividade consciente ou não, requer reflexão sobre o que está sendo construído. Portanto, refere-se a operações linguísticas presentes nas atividades verbais constituídas de sentido.

Ao defender que o estudo das línguas deva ser realizado em consonância com a linguagem, enfatiza-se que haverá um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores e, que esse trabalho de linguagem, sustenta-se por dois mecanismos básicos: a parafrase e a desambiguação (REZENDE, 2008, p. 60).

A atividade de parafrase presume que toda explicação seja encontrada no enunciado e não no seu exterior (nível pragmático de reconstrução), haja vista pressupor que o próprio enunciado dá condições para a (re)construção de sentido. Assim, a paráfrase reforça a teoria de uma indeterminação universal do léxico, já que não consegue explicar um termo isolado de seu cotexto (restante da cadeia enunciativa). Isso porque, o cotexto, por si só, traz uma carga polissêmica variável, cujo valor depende da situação real de enunciação (CUMPRI, 2013, p.9).

De maneira clássica, a paráfrase é falar ou escrever a mesma coisa de outro jeito. No entanto, na perspectiva da Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas, torna-se necessário uma compreensão mais elaborada, já que não se trata de dizer o mesmo, mas de dizer de outra forma. Isso nos faz crer que não se trata do mesmo, mas de uma explicação que passou por um novo processo cognitivo, que suscitou novas operações e que, principalmente, culminou em um novo enunciado. Ou seja, ao se fazer alterações, ainda que sutis, o que se fala ou o que se escreve torna-se outra coisa (CUMPRI, 2013, p. 5).

No tocante à ambiguidade, a concepção adotada, aqui, distingue do que comumente se estuda, porque compreendemos a ambiguidade como a descrição de línguas de um modo não articulado com a linguagem, sendo esse fenômeno classificado em diferentes níveis de língua. Dessa forma, há ambiguidade sintática, lexical e pragmática, por exemplo. De um modo geral, pode-se dizer que se trata de ambiguidade constitutiva, uma vez que entendemos que todos os enunciados de uma língua são ambíguos (REZENDE, 2009, p. 22).

Nota-se, que, operar com a linguagem, sob o viés da abordagem epilinguística, é um exercício constante de selecionar, escolher, testar e descartar palavras para se chegar à representação adequada do que se pretende dizer. Para Culioli (1999),

A linguagem é uma atividade que supõe ela mesma, uma perpétua atividade epilinguística [...] quanto mais intenso for o diálogo interno, ou a atividade epilinguística, mais intenso será o diálogo externo, ou o resultado intersubjetivo dos processos de produção e reconhecimento de formas (Culioli 1999 *apud* ZAVAGLIA, 2016, p. 35).

Assim sendo, à medida que investirmos em atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção, sob à luz da epilinguagem, maiores serão as possibilidades de os alunos compreenderem a significação da língua(gem). Com isso, acreditamos que o ensino-aprendizagem da língua materna será mais produtivo e eficaz.

Ao adotar o texto como ponto central nas aulas de Língua Portuguesa, o professor terá a língua em sua manifestação real, ou seja, em uso. Essa prática provocará uma revolução na maneira de ensinar. Segundo Franchi (2006), as atividades de orientação epilinguísticas devem ser fundamentadas

[...] na participação, contribuição, crítica recíproca e escolha dos alunos, que atuarão por meio dessa [...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Torna operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, como completa Franchi, é o verdadeiro objetivo do ensino de gramática (FRANCHI, 2006, p. 97).

De acordo com Franchi (2006), não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. O professor, sim, deve ter sempre em mente a

sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades (FRANCHI, 2006, p. 36).

Eis a abordagem de Franchi (2006):

[...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (FRANCHI, 2006, p. 97-98).

Quer dizer, as atividades epilinguísticas podem proporcionar aos estudantes um ensino mais significativo, tendo em vista trabalhar sob o prisma da reflexão sobre e com a língua(gem).

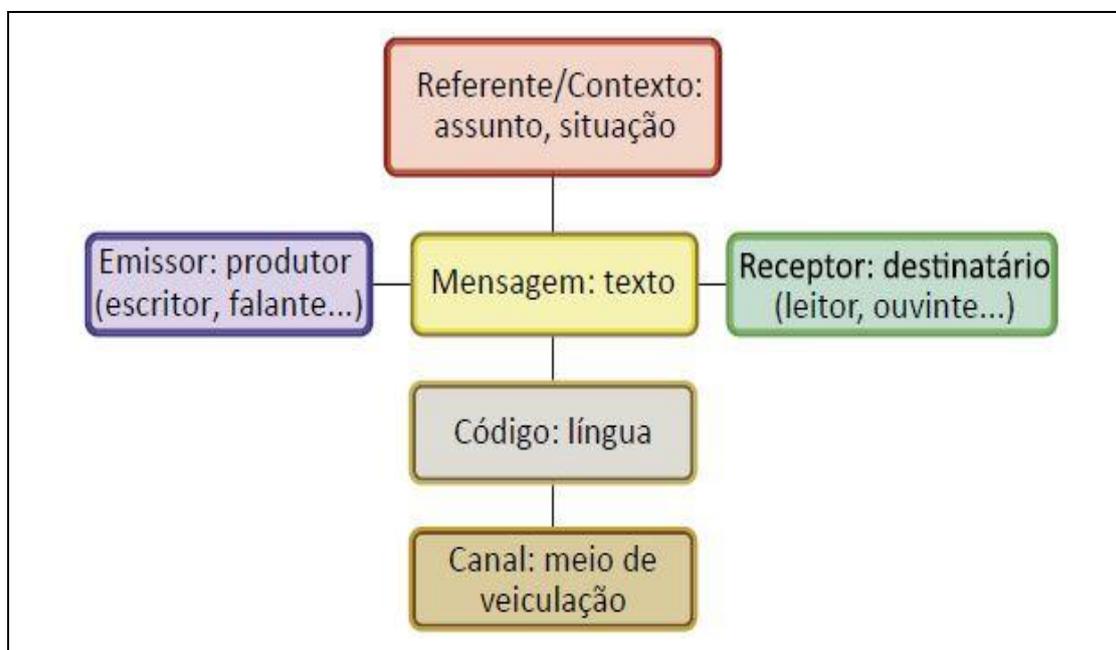
3.5 TRABALHO COM A REFERENCIAÇÃO NA ESCOLA

Por mais que em enunciados cotidianos apareçam expressões como: “isso se refere à(ao)...”, “quando eu uso isso, faço referência à(ao)...”; “tal objeto serve de referência para (à)...” etc., observamos que o trabalho com a “referência” na escola, enquanto conteúdo da linguagem, acontece de maneira contínua e frequente, mas de forma subjetiva, ou seja, os docentes fazem menção ao assunto, geralmente apontando conexões nos textos, mas a abordagem da “referência”, evidenciando, explicitamente, a noção “referenciação”, aparece objetivamente apenas em três momentos: o primeiro, quando se estuda os elementos básicos da comunicação, dentre eles: o “referente”; o segundo, quando se estuda as funções da linguagem, apresentando-se a função referencial ou informativa, como uma das funções que a linguagem desempenha; e, o terceiro, de maneira um pouco mais difusa, quando se estuda a coesão textual e/ou a interpretação, fazendo “retomadas” e, nesse caso, dizemos que o elemento “x” se refere ao elemento “y”. Vejamos⁸:

⁸ Não cabe a nós julgar se os elementos básicos da comunicação e as funções da linguagem baseados em Roman Jakobson (1960) são conteúdos necessários ou importantes para o aluno. Nossa alusão a esses conhecimentos nesta pesquisa se deve tão somente pela necessidade de afirmar os momentos formais que se usam as terminologias “referente /referenciação” em sala de aula, enfatizando o que é a referência na língua(gem).

1. Elementos básicos da comunicação

Figura 02: Esquema dos elementos da comunicação



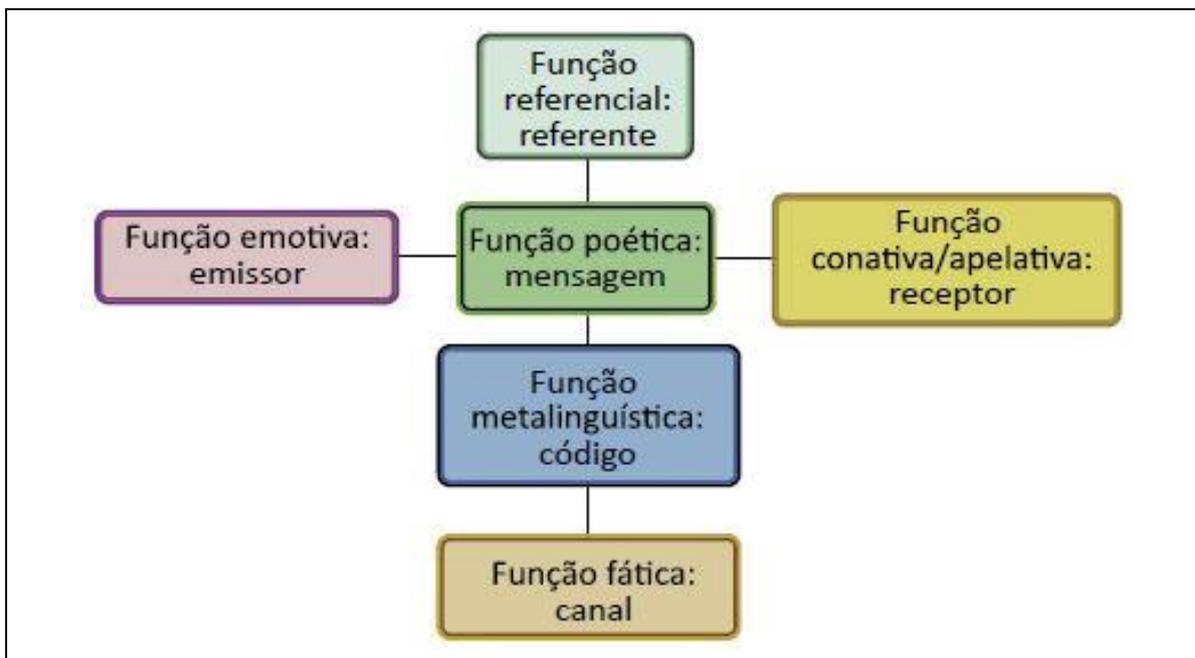
Fonte: Elaborado por Wilson Teixeira Moutinho [20--?]

Ao tratar dos elementos básicos da comunicação, geralmente os livros apresentam o esquema da figura 02. É possível que o desenho do referido esquema tenha variações na aparência, devido a questões de autoria, mas todos trazem sempre as mesmas informações. Ao falar do elemento “referente”, o professor, necessariamente, precisa explicar o que é referenciação e como ocorre essa operação mental de localização de uma noção no contexto-espaço-tempo.

2. Funções da linguagem

As funções da linguagem, geralmente tomam como ponto de partida os elementos básicos de comunicação, associando cada uma das 06 funções a um elemento.

Figura 03: Funções da linguagem



Fonte: Elaborado por Renan Bardine [20--?]

Como podemos observar na figura 03, cada função da linguagem está ligada a um elemento da comunicação. Geralmente, esse conteúdo é estudado no 9º ano do Ensino Fundamental ou na 1ª série do Ensino Médio. Aqui, mais uma vez, o professor necessita recorrer à operação de referenciação para mostrar que o ponto de localização de uma informação está referenciado em determinada noção à qual a ideia ou a palavra sob regulação se ancora.

3. Abordagem difusa

Entendemos por abordagem difusa as menções que o professor ou o material didático utilizado por ele faz ao termo referência, sem, contudo, tratar da referenciação. Observe as figuras 04 e 05 abaixo:

Figura 04: Fábula chinesa

O PRONOME
CONSTRUINDO O CONCEITO
 Leia esta fábula chinesa:

A conclusão do príncipe de Wu

O príncipe de Wu anunciou que iria invadir Chu e ameaçou matar quem fosse contra seus planos.

Uma tarde, andando por uma estrada, viu Wang Zhenmao contar uma história. Nessa história, havia uma cigarra, numa árvore, bebendo o orvalho da manhã, sem perceber que atrás dela um louva-deus aproximava-se para agarrá-la. O louva-deus, pronto para pegar a cigarra, ignorava que atrás dele acabava de pousar um pardal, querendo levá-lo de almoço para seus filhotes. O pardal, alongando o pescoço e abrindo o bico, não sabia que mais embaixo um menino mirava sua cabeça com um estilingue, a fim de matá-lo.

O príncipe de Wu pensou durante algum tempo e decidiu suspender o ataque contra Chu.

(Liu Xiang. *Fábulas chinesas*. Tradução de Sérgio Capparelli e Márcia Schmaltz. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 14.)



209

Fonte: Cereja; Cochar (2015). 6º ano, p. 209

Figura 05: Atividade de leitura e interpretação

- No trecho “ameaçou matar quem fosse contra seus planos”, que sentido a palavra **seus** acrescenta à palavra **planos**? *A ideia de posse, indicando a quem pertence o plano.*
- Considere esta afirmação:
 “Uma tarde, andando por uma estrada, viu Wang Zhenmao contar uma história.”
 a) A quem a afirmação se refere? *Ao príncipe de Wu.* b) Que palavra está subentendida antes da forma verbal **viu**? *A palavra **ele**.*
- Nas expressões **atrás dela** e **atrás dele**, a palavra **dela** corresponde a **de + ela**, e a palavra **dele**, a **de + ele**. No texto, quais são os nomes que **ela** e **ele** substituem? *ela: cigarra; ele: louva-deus*
- Em “Um louva-deus aproximava-se para agarrá-la” e “a fim de matá-lo”, as palavras **la** e **lo** referem-se a que termos, citados anteriormente? *Respectivamente, a **cigarra** e **pardal**.*
- Qual das frases a seguir pode servir de moral da fábula em estudo? Indique-a em seu caderno.
 x a) Quem hoje é pedra, amanhã será vidraça. c) Nada elimina o que a natureza determina.
 b) É burrice tentar ser uma coisa que não se é. d) Devagar e sempre, se chega na frente.

Fonte: Cereja; Cochar (2015). 6º ano, p. 210

Como podemos observar nas questões 2 e 4 da atividade de leitura e interpretação da fábula (Figura 05), há menção à referência, porém sem focar na referenciação de forma explícita.

A referenciação aparece também de forma subjetiva como conteúdo formal da coesão e coerência. Observemos as figuras 06 e 07 a seguir:

Figura 06: Estudo da coesão e coerência

Coerência textual são as conexões de ideias que conferem sentido a um texto.

Contudo, se considerarmos que a finalidade do cartum é construir humor e fazer uma crítica social, pode-se dizer que, apesar das incoerências presentes nas situações, o texto é coerente. Isso porque a coerência de um texto diz respeito à situação em que ele é produzido, ou seja, quem produz, para quem, com que finalidade, etc.

No caso do cartum de Quino, a incoerência foi utilizada propositalmente para criar humor. Na maior parte dos textos que produzimos no dia a dia, entretanto, a coerência é necessária.

A coesão textual

Você já ouviu falar de plantas carnívoras? Leia este texto:

Nhaaac!!!

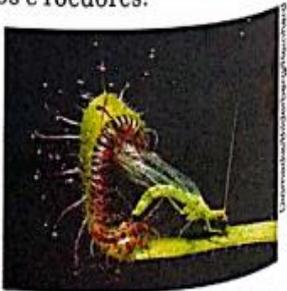
As plantas carnívoras têm este nome porque capturam e digerem seres vivos. Mas você não precisa ter medo. Elas são tão pequenas e delicadas que não oferecem perigo para nós.

Existem cerca de 550 espécies dessas plantas no mundo. Os cientistas acham que as primeiras surgiram na Terra há uns 65 milhões de anos, na época dos dinossauros! A maioria se alimenta apenas de animais minúsculos, mas algumas podem capturar pequenos pássaros e roedores.

Armadilha

As plantas carnívoras atraem bichinhos com suas cores e perfume, mas cada espécie tem um jeito de prendê-los. Algumas se fecham, aprisionando o inseto quando ele se aproxima. Outras capturam a presa com seus pelos pegajosos. E há ainda as que têm folhas colantes. É só um bicho pousar nelas e não consegue mais sair! [...]

(Recreio, nº 2.)



236

Figura 07: Exercício de coesão e coerência

1. O texto lido apresenta **coesão**, isto é, **conexão de ideias**? Por quê?
Sim, pois as ideias têm lógica entre si, de modo que uma vai ampliando ou complementando a outra.

2. A **coesão textual** está diretamente ligada à **coesão textual**, isto é, à conexão entre palavras e partes do texto. Observe o 1º parágrafo do texto.

a) A que palavra ou expressão empregada anteriormente se referem a expressão **este nome** e a palavra **elas**? Elas se referem à expressão plantas carnívoras

b) A palavra **mas** liga duas ideias do texto: o fato de as plantas digerirem seres vivos e a possibilidade de o leitor ter medo das plantas. Que sentido a palavra **mas** expressa nesse contexto? Indique, em seu caderno, a melhor opção:

• adição x • oposição • causa • consequência

3. No 2º parágrafo do texto, as expressões **dessas plantas, as primeiras, a maioria** e a palavra **algumas** retomam uma expressão do 1º parágrafo. Qual é ela? espécies dessas plantas

4. Observe o 3º parágrafo. A que palavra ou expressão se refere(em):

a) a palavra **suas**? plantas carnívoras c) as palavras **algumas e outras**? plantas carnívoras

b) a palavra **los**, em "prendê-los"? bichinhos

Você notou que as palavras do texto "Nhaaac!!!" não estão soltas. Elas se referem, se retomam e se ligam umas às outras, formando uma espécie de tecido textual, ou seja, formando o **texto**. Essas conexões são chamadas de **coesão textual**.

Coesão textual são as conexões gramaticais existentes entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto.

Para que um texto seja um todo significativo, e não um amontoado de frases soltas, sem conexão, é necessário que ele tenha **textualidade**. A **coesão** e a **coesão textuais** são dois dos elementos fundamentais que conferem **textualidade** a um texto.

Fonte: Cereja; Cochar (2015). 6º ano, p. 237.

Como podemos observar nas atividades que foram extraídas do livro didático "Português Linguagens", na seção "Para escrever com coerência e coesão", desde o sexto ano há a proposta de se trabalhar a referência, cuja seção se repete nos anos subsequentes, embora não priorize a referencialidade. No 8º ano, por exemplo, a seção proposta em 2 (duas) páginas do livro trouxe como tema de estudo "os conectivos". Assim sendo, cabe ao professor valorizar e explorar o conteúdo sempre que oportuno, de modo a favorecer a aprendizagem do aluno.

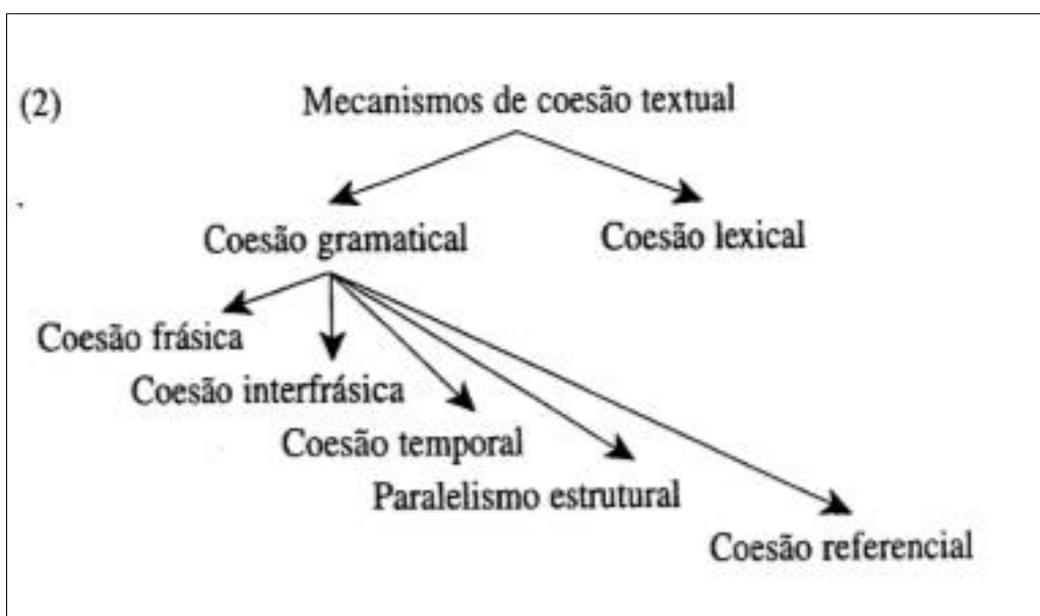
Outro aspecto que observamos acerca da "referencialidade" presente no estudo da coesão no Ensino Fundamental II, é que, geralmente, ela traz uma abordagem atrelada ao emprego de pronomes, ou seja, propaga-se a ideia de que a referencialidade

se restringe tão somente aos pronomes e, estes, por sua vez, têm o papel de estabelecer coesão.

Notamos que as abordagens de sala de aula não dão visibilidade ou a devida importância a outras formas de coesão como, por exemplo, a coesão lexical, na qual se tem uma rede explícita de referência que, se bem trabalhada, ajudaria muito o aluno a evitar repetições desnecessárias de termos ou de palavras nas produções escritas.

Para se ter uma ideia da amplitude da coesão, apresentamos Mateus *et. al.* (2003) para as quais “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual pode ser encarada como instrumentos de coesão. Elas agrupam esses processos da seguinte forma”:

Figura 08: Mecanismos de coesão textual



Fonte: MATEUS *et al.* (2003), p. 89-90.

Nosso entendimento, baseado em nossa atuação em sala de aula, é que todos os mecanismos de coesão operam para construir as referências que levam à compreensão dos enunciados. Portanto, poderiam estar configurados nos estudos da

referenciação. Por outro lado, supomos que muitos deles aparecem no cotidiano da sala de aula, sendo estudados sob outra nomenclatura. A título de ilustração:

a) Coesão frástica

Aparece nos estudos de qualquer relação que as palavras estabelecem entre si para se tornarem harmônicas, por exemplo, nome qualificador. Vejamos:

Ex.: A casa linda foi preservada.

Apesar de não se ter um parâmetro exato para o que é “ser linda” ou “ser não linda”, fica evidente que todas as propriedades do que se entende por “ser linda” são atribuídas à casa, isto é, faz referência à “casa”.

b) Coesão interfrástica

Aparece nos estudos de período composto (coordenação e subordinação).

Ex.: Fui à feira e ao supermercado, mas não encontrei os produtos de que precisava.

c) Coesão lexical

É um processo que opera por contiguidade semântica. Quer dizer, as expressões linguísticas caracterizam-se por traços semânticos idênticos ou opostos.

Ex.: Carlos preparou o café da manhã para sua esposa. Que marido dedicado!

d) Coesão referencial

É aquela em que um componente da superfície do texto remete a outro(s) do universo textual, já mencionado(s) ou não.

Ex.: Amo flores, mas tenho fascinação pelas rosas vermelhas.

Contudo, tanto a coesão quanto a referenciação são assuntos periféricos ou subjetivos em todo o Ensino Fundamental. A título de exemplo, escolhemos uma passagem do livro didático “Português Linguagens”, de Cereja & Cochar (2015, 7º ano, p. 148-149), uma vez que trabalhamos com ele na escola. A abordagem aparece da seguinte forma:

Figura 09: Tirinha de Calvin e Haroldo



Fonte: Cereja; Cochar (2015). 7º ano, p. 148.

Após essa tirinha, o aluno deve responder as 4 (quatro) questões a seguir:

Figura 10: Atividades de coesão

- Calvin conversa com Haroldo, o tigre, a respeito de um relatório oral que ele terá de apresentar na escola. Responda em seu caderno: No 2º quadrinho, qual é o pronome que Calvin emprega para se referir:
 - a todos os alunos de sua sala? *nós*
 - ao relatório? *ilo*
- No 3º quadrinho, a que se refere:
 - o pronome **essa**, empregado na fala do tigre? *Refere-se ao trabalho que Calvin tem de fazer: pesquisar, escrever e apresentar o trabalho.*
 - o pronome **o**, da frase "Eu que o diga"? *Refere-se à grande tarefa mencionada pelo tigre. Professor: Se quiser, comente com os alunos que o pronome o, nesse contexto, tem o valor de pronome demonstrativo, equivalendo a isso.*
- No 3º quadrinho, Calvin afirma odiar sua professora. O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Calvin revela o motivo de seu ódio. Qual é esse motivo? Por que ele surpreende? *Em vez de ter raiva da professora porque ela deu um trabalho difícil (o que seria a razão esperada), Calvin tem raiva dela porque ela deu um prazo de três dias; logo, ele vai ficar preocupado com isso durante mais tempo, embora só vá fazer o trabalho no dia anterior.*
- No último quadrinho, Calvin emprega um pronome que retoma o assunto principal da tira. Qual é esse pronome? *isso*

Ao responder às questões acima, você pôde observar que os pronomes contribuem para construir a **coesão textual**, exercendo a função de retomar ou fazer referência a termos já citados no enunciado e evitar a repetição de termos ou mesmo de frases inteiras.

Fonte: Cereja; Cochar (2015). 7º ano, p. 149.

Ao final das 4 (quatro) primeiras perguntas, os autores afirmam que

Ao responder às questões acima, você pôde observar que os pronomes contribuem para construir a coesão textual, exercendo a função de retomar ou fazer referência a termos já citados no enunciado e evitar a repetição de termos ou mesmo de frases inteiras (CEREJA, W. & COCHAR, T. Português Linguagens, 7º ano, p. 148-149).

Em seguida, os autores apresentam uma sequência de 3 (três) exercícios:

Figura 11: Tirinha de Fernando Gonsales

EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir, de Fernando Gonsales, para responder às questões de 1 a 3.

Fernando Gonsales

(Níquel Náusea — Com mil demônios!. São Paulo: Devir, 2002. p. 14.)

1. Qual pronome demonstrativo completa adequadamente o balão do 1º quadrinho: **esta**, **essa** ou **aquela**?
2. No 2º quadrinho, o salva-vidas se dispõe a salvar a moça, pois pensa que ela está se afogando no mar e sendo comida por um peixe.
 - a) Que pronome substitui a palavra **moça** na frase "Vou salvar (a moça) com meu arpão!" e como fica o verbo? *la; salvá-la*
 - b) Por que ele empregou esse pronome? *Para não repetir a palavra moça.*
3. Por que a tira é engraçada? *Porque o salva-vidas se equivocou: não havia nem peixe nem moça; o que ele "salvou" foi uma sereia, que não gostou de ser atingida pelo arpão.*

149

Fonte: Cereja; Cochar (2015). 7º ano, p. 149.

E, assim, os autores encerram a abordagem do assunto coesão sem explanar o estudo da referenciação. Vale ressaltar que a maior parte dos professores não dá continuidade ao assunto, se considerarmos que a referenciação não mais aparece no livro de forma objetiva.

Entendemos que todos de maneira inconsciente fazem referenciação a todo o tempo. Por isso, apresentaremos uma proposta de atividades que poderiam ser examinadas com base na abordagem epilinguística. Para tanto, utilizamos a mesma tirinha do livro

“Português Linguagens”, de Cereja & Cochar (2015, 7º ano, p. 148), para mostrar diferentes formas de explorar o mesmo material. Neste caso, o mesmo texto, porém sob perspectivas distintas.

Figura 12: Tirinha de Calvin e Haroldo – Atividades

Leia a tirinha seguinte e responda as atividades propostas:



Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2008/12/calvin-haroldo-tirinha-518.html>

- 1) Seguindo o raciocínio das falas dos dois primeiros quadrinhos, quais hipóteses poderiam representar a afirmativa do Haroldo: “Essa é uma grande tarefa”.
- 2) Odiar alguém é algo ruim? Depende do sentido do “odiar”, concorda? Quando Calvin diz a Haroldo: “Eu odeio minha professora”, pense no sentido do odiar que ele quis dizer.
 - a) Diga se é um odiar raivoso, extremo ou um odiar irônico, de brincadeira? Justifique sua resposta.
 - b) Escreva, pelo menos, cinco motivos que levariam um aluno a ter um sentimento igual ao de Calvin por seu/sua professor/a.
- 3) Caso Haroldo concordasse com o motivo de Calvin odiar sua professora, como poderia ser o diálogo entre eles?
- 4) Elabore as falas das personagens, de modo que Haroldo se posicione de forma contrária a Calvin, no tocante à atividade e ao prazo para cumprimento da atividade proposta pela professora.
- 5) Levante hipóteses:
 - a) Quais títulos essa tira poderia receber?
 - b) Quais títulos você daria?
- 6) Agora é sua vez de soltar a imaginação, transformando a tirinha em uma narrativa que tenha ocorrido com alguém que você conheça.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Esse é um exemplo de atividade epilinguística que propicia ao aluno rever sua relação com a língua(gem) e pensar sobre ela. Aqui, as atividades exigirão dos alunos participação como sujeitos do processo, pois nossa temática é a referenciação e esta será estudada de forma mais abrangente, a partir de um texto já conhecido pelos estudantes: a tirinha.

Não nos limitaremos a trabalhar a referenciação nos moldes tradicionais, conforme, geralmente, encontramos nos livros didáticos, ou seja, a referenciação como sinônimo de coesão. Nosso objetivo é possibilitar que os alunos a compreendam como mecanismo de retomar ao texto, de referir-se a personagens e a fatos e, ainda, como uma operação mental que testa, ajusta e joga com significados, permitindo-lhe criar enunciados ou textos de maneira dinâmica e divertida.

Acreditamos que, ao levar para a sala de aula atividades epilinguísticas, abrimos espaço para a manifestação de diversas formas de expressão linguística – o que propicia aquisição e/ou ampliação de conhecimento mais efetivo.

Verificamos, todavia, que os livros didáticos trazem o conceito de referenciação como uma espécie de fenômeno exercido pelos pronomes para construir a coesão textual, de modo a evitar repetição de vocábulos, termos e/ou expressões. No entanto, reconhecemos que a referenciação vai muito além disso. Existem inúmeras meios para melhorarmos a qualidade das nossas frases, orações, períodos e textos, propriamente ditos, com o intuito de sermos compreendidos pelos nossos interlocutores no processo comunicativo.

No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia, mas logo depois voltaremos a fazer abordagem à referenciação em sala de aula, ao tratarmos da sequência de atividades na pesquisa empírica.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo principal deste trabalho é aprofundar conhecimentos sobre operação de referência, a fim de subsidiar a organização de atividades de epilinguagem para provocar a reflexão dos alunos do Ensino Fundamental II sobre a interligação entre noções nos textos. Assim, para orientar como pretendemos organizar nosso percurso metodológico, este capítulo será subdividido em quatro subcapítulos, nos quais apresentaremos: percurso metodológico, local da pesquisa, sujeitos da pesquisa e planejamento da sequência de atividades que será usada na pesquisa empírica.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho tem como proposta desenvolver duas etapas de pesquisa que venham convergir ao final da investigação: a primeira diz respeito a uma pesquisa bibliográfica que verifique outras pesquisas relacionadas ao tema e conheça teóricos que nos auxiliem a aprofundar nossos conhecimentos; a segunda, empírica, isto é, uma intervenção pedagógica de natureza qualitativa. Nesta, pretendemos, com base no contexto da investigação e na nossa prática, apresentar uma proposta de uma sequência de atividades direcionada aos alunos de 7º ano, sob o olhar analítico de profissionais especialistas da área.

É importante mencionar que durante algum tempo houve muitas críticas acerca da intervenção pedagógica. Freitas (2009) diz que a palavra intervenção foi entendida de forma pejorativa, já que o termo era associado à ideia de interferência. No entanto, nesta pesquisa, a intervenção tem para nós outra noção: revestir-se de um significado mais positivo, quer dizer, investigar com base em atividades práticas.

Assim, torna-se necessário ressaltar que estudos mostram o caráter aplicado das pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Por isso, Damiani *et al.* (2013) definem as pesquisas desse tipo como investigações que “envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas

participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI *et al.* 2013, p. 58).

Segundo Zeichner & Diniz-Pereira (2005, *apud* DAMIANI *et al.* 2013), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são relevantes para a produção de conhecimento e, conseqüentemente, para a promoção de transformação social. Para esses autores, os conhecimentos produzidos em tal contexto são capazes de beneficiar a prática de outros profissionais, seja por meio de cursos de formação docente (inicial e/ou continuada), seja para fornecerem subsídios para políticas educacionais.

Salientamos que nossa intenção e proposta em andamento era de que a intervenção pedagógica acontecesse com os sujeitos participantes – alunos do 7º ano da EMEF Adilson da Silva Castro, contudo, isso não será possível, devido à pandemia – uma crise mundial (Covid-19), que surgiu no início de 2020. Então, a fim de dar sequência ao trabalho, a pesquisa será realizada com o grupo focal, isto é, submeteremos a sequência de atividades à avaliação de profissionais da área de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II. Acreditamos que, com esse grupo focal, poderemos identificar problemas e/ou dificuldades na sequência e, assim, encontrarmos meios para validar a proposta de ação, registrando uma análise de resultados construídos por meio da devolutiva do grupo.

É necessário frisar que, por estar inserida em um Mestrado Profissional, é indispensável que esta pesquisa produza um material educativo que seja disponibilizado de forma gratuita e com acesso livre para o público. Dessa forma, optamos pela elaboração de um *e-book* com atividades sob a abordagem epilinguística, com ênfase em leitura, compreensão e produção de textos, de modo a sistematizar um trabalho pedagógico, cujo objeto seja a referência nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos que esse produto educativo seja validado na própria pesquisa, por meio de questionário dirigido ao grupo focal – composto de outros profissionais da área, que farão considerações e/ou sugestões sobre o(a):

- Potencial das atividades para envolver os alunos;

- Linguagem – se favorece ou não à compreensão e à criatividade do aluno;
- Nível de facilidade ou de dificuldade em cada bloco de atividades;
- Favorecimento à autonomia de os alunos operar com e sobre a língua(gem);
- Relação das atividades com as noções de referenciação;
- Adequação ao nível e ao ano ao qual se destina;
- Capacidade de proporcionar reflexões sobre a própria língua(gem).

Os dados para análise, em forma de depoimentos, serão coletados, descritos e, posteriormente, analisados, de modo a também compor o trabalho final de curso.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

O público alvo para o qual a sequência de atividades será elaborada é composto por alunos do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Adilson da Silva Castro”, localizada em Monte Belo, próximo a Bento Ferreira e a Praia do Suá, em Vitória.

Pouquíssimos são os alunos que residem nesses dois bairros. A maioria mora em bairros mais “populares” do município, como: Ilha de Santa Maria, Morro do Jaburu, Gurigica, dentre outros. Há alunos que residem em outros municípios, como: Serra, Vila Velha, Cariacica e Viana, devido à boa fama da escola: ser organizada, ter profissionais qualificados e comprometidos e tantos outros pontos positivos. Por isso, as vagas são bem disputadas e muitos dos nossos estudantes são aprovados no Ifes⁹. Existem alunos que estudam na escola do 1º ano ao 9º ano. Escolhi essa instituição de ensino porque atuo nela como professora efetiva de Língua Portuguesa desde 2018.

A comunidade escolar é heterogênea, com especificidades regionais, sociais e culturais. A escola preza pelo diálogo, sempre. O reflexo disso é perceptível nas ações dos que nela trabalham – corpo docente, técnicos, administrativos e gestora. O

⁹ O Ifes é considerado pela comunidade da escola uma referência de Ensino Médio de qualidade.

Conselho de Escola é atuante e procura agir de forma responsável e compromissada diante dos problemas.

A estrutura da unidade de ensino é antiga e os espaços são insuficientes. Antes, era uma escola particular de nome “Cristello”. Possui quadra de esportes, laboratório de informática, biblioteca, auditório, sala para atendimento educacional especializado, sala dos professores, sala de planejamento com três computadores, sala das pedagogas, sala da coordenação, sala da diretora, sala da secretaria escolar, um pátio onde os estudantes brincam na hora do recreio e 14 salas, sendo 12 salas de aula, 1 sala de educação especial e 1 sala de Tempo Integral.

Embora a escola não tenha boa planta física, possui um espaço educativo organizado e limpo, com uma equipe composta por agentes de serviços gerais, auxiliar de secretaria e porteiros. O Corpo Técnico-Administrativo (CTA) matutino é composto pela gestora, 2 pedagogas contratadas e 2 coordenadores efetivos. O corpo docente constitui-se por 17 regentes efetivos e 1 contratado. Já o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é feito por 2 professoras (1 efetiva e 1 contratada).

No vespertino, o CTA é formado por duas pedagogas (1 efetiva e 1 contratada) e 2 coordenadores efetivos. O corpo docente é composto por 13 regentes efetivos e 3 contratados que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento é feito por 1 professora contratada (a mesma que trabalha pela manhã).

Quanto ao horário de funcionamento, a escola oferta vaga do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Em ambos os turnos, temos 12 turmas e 496 alunos, sendo 256 no matutino e 240 no vespertino.

Durante o ano de 2019, atuei nesta escola no turno matutino com duas turmas: 6º A e 7º B. Neste ano, a pesquisa foi projetada para os alunos do 7º ano vespertino. Com base nos estudos desenvolvidos até aqui, compreendemos que o espaço escolar deve propiciar aos alunos situações diversas de fala e de escrita.

4.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos desta investigação, em um primeiro momento, seriam os alunos do 7º ano da EMEF Adilson da Silva Castro e a professora regente (pesquisadora), todavia, o foco não mais será a intervenção pedagógica, mas o grupo focal. Por essa razão, os participantes da pesquisa serão profissionais da área de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II.

4.4 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A sequência de atividades foi planejada para trabalhar com alunos do 7º ano e ser desenvolvida em 08 (oito) aulas de 50 (cinquenta) minutos. A intenção com esta sequência era obter dados que apontassem ou não para a eficácia do trabalho com a referenciação na Língua Portuguesa, sob uma abordagem epilinguística. Aspirávamos, ainda, a levar os alunos a operar com a língua(gem) ao fazer leituras, buscar a compreensão e a interpretação, bem como ao produzir textos. Nossa expectativa é desenvolver habilidades para referenciar, problematizar a referenciação e, com isso, contribuir para a produção de textos coesos e coerentes.

As atividades foram elaboradas com base em uma análise diagnóstica que possibilitasse detectar as potencialidades e as fragilidades concernentes à capacidade linguístico-enunciativa dos alunos. No entanto, a mudança de foco na pesquisa, naturalmente, mudou a estratégia de abordagem, já que a pesquisa não mais envolverá diretamente alunos, mas profissionais da área de Língua Portuguesa que atuam com o Ensino Fundamental II.

Voltando-nos para a sequência de atividades, objeto desta seção, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a organização da sequência de atividades deve englobar a diversidade e os conhecimentos obrigatórios correspondentes à escolaridade em questão. Eles ressaltam a necessidade de

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Apresentaremos no próximo capítulo parte de uma sequência de atividades que será levada a um grupo de professores de Língua Portuguesa para posterior validação. Essas atividades têm o condão de diagnosticar conhecimentos e habilidades relativas à: leitura, compreensão, interpretação e produção de textos.

4.4.1 Atividade Diagnóstica

O ponto de partida da nossa pesquisa empírica foi reunir atividades para trabalhar com os alunos (sujeitos da pesquisa), de maneira que servissem de diagnóstico e nos apontassem caminhos práticos para o desenvolvimento da sequência de atividades – que subsidiará a produção de dados na pesquisa e a elaboração de um produto educacional.

Para fins de diagnose, apresentamos atividades, sob a ótica da abordagem epilinguística, planejadas para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e programadas para 08 (oito) aulas de 50 minutos. Nela, contemplamos leitura, compreensão, interpretação e produção escrita.

4.4.1.1. Atividade 01

I - Planejamento

Assunto	LEITURA DE CONTOS
Duração	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o gênero conto e diferenciá-lo do conto de fadas; • Relembrar as histórias dos contos de fadas; • Proporcionar a prática da oralidade.

II - Desenvolvimento

A - Atividades de pré-leitura (prática oral)

- Quais contos de fadas você conhece?
- Conte para seus colegas o que você sabe sobre essas histórias.
- Normalmente, como são as princesas dos contos de fadas?
- Você acredita em “final feliz”?
- O que seria um “final feliz” para você?

B - Diferenças entre conto e conto de fadas¹⁰

- O conto apresenta os elementos básicos da narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar. Se comparado a gêneros textuais como o romance e a novela, o conto é uma narrativa curta.
- Os contos maravilhosos costumam apresentar um protagonista e um antagonista. Uma característica essencial desses contos é a presença do elemento mágico.

C - Ler, comentar e analisar o “Conto de fadas para mulheres do séc. 21”, de Luís Fernando Veríssimo.

D - Ler, comentar e analisar o “Conto de fadas para mulheres do séc. 21”, de Luís Fernando Veríssimo.

Conto de fadas para mulheres do séc. 21

Era uma vez uma linda moça que perguntou a um lindo rapaz:

– Você quer casar comigo?

Ele respondeu:

– NÃO!

E a moça viveu feliz para sempre, foi viajar, fez compras, conheceu muitos outros rapazes, visitou muitos lugares, foi morar na praia, comprou outro carro, mobiliou sua casa, sempre estava sorrindo e de bom humor, nunca lhe faltava nada, bebia cerveja com as amigas sempre que estava com vontade e ninguém mandava nela.

O rapaz ficou barrigudo, careca, o pinto caiu, a bunda murchou, ficou sozinho e pobre, pois não se constrói nada sem uma MULHER.

(Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjcxMTQ2/>).

4.4.1.2 Atividade 02

I - Planejamento

Assunto	ORALIZAÇÃO DE REFERÊNCIAS
Duração	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, compreender e interpretar o conto 1; • Propiciar que o aluno seja conduzido a refletir sobre como manipular sua própria língua(gem); • Possibilitar que o aluno faça inferências; • Aguçar a criatividade do aluno.

II - Desenvolvimento

A - Ler, comentar e analisar o “Conto de fadas para mulheres do séc. 21”, de Luís Fernando Veríssimo.

¹⁰ As diferenças entre conto e de contos de fadas foram elencadas por nós, pois desejamos apresentá-las de maneira simplificada para a fácil compreensão dos alunos.

B - Ler e responder às questões.

1. O conto relata que a moça era linda e o rapaz também. Apresente 3 (três) hipóteses que teriam levado o rapaz a não aceitar o pedido de casamento da moça.
2. Acompanhando a sequência do conto, como poderia ser a aparência do rapaz se ele tivesse aceitado o pedido da moça?
3. Qual a sua opinião sobre as ações da moça e do rapaz em relação ao casamento?
4. No texto, o rapaz é qualificado no último parágrafo, como: “barrigudo”, “careca”, “brocha”, “pobre” e “solitário”. Por que essas palavras são de conotação negativa?
5. Apresente 5 (cinco) palavras que poderiam qualificar, positivamente, a moça.
6. Na sua opinião, como ficaria a aparência da moça com o passar dos anos se ela tivesse se casado com o rapaz?
7. Como ficaria a aparência da moça se ela tivesse se casado com o rapaz e fosse mãe de 3 (três) filhos/as?
8. Como você vê a maternidade nos dias atuais? Quais diferenças existem entre a mulher-mãe dos contos de fadas para a mulher-mãe do Século XXI?
9. Para você, de que modo o fato de a mulher contemporânea buscar qualificação profissional e independência financeira pode interferir na escolha de ser mãe?
10. Imagine e registre um final para o conto se:
 - a) o rapaz tivesse aceitado se casar com a moça;
 - b) a moça tivesse entrado em depressão por causa do não (recusa) do rapaz;
 - c) os dois fossem pobres e, logo após o casamento, tivessem ido morar com a mãe do rapaz;
 - d) a moça estivesse grávida e esse fosse o motivo de ter perguntado ao rapaz se ele desejava se casar com ela;
 - e) o motivo da recusa ao casamento pelo rapaz fosse o fato de ele ser gay;
 - f) após o casamento, o rapaz ficasse desempregado e a moça assumisse a responsabilidade pelas contas da casa.

4.4.1.3 Atividade 03

I - Planejamento

Assunto	DIÁLOGO ENTRE TEXTOS
Duração	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar a leitura comparativa de textos; • Possibilitar a percepção da paródia em relação ao conto; • Promover o estudo acerca da referência.

II - Desenvolvimento

A - Ler, compreender e analisar o conto tradicional “A princesa e o sapo”.

A princesa e o sapo

Era uma vez uma bondosa princesa muito bonita, de cabelos longos e louros que vivia num reino muito distante. Um dia, sem querer, a princesa deixou cair uma bola dentro de um lago. Pensando que a bola estivesse perdida, começou a chorar.

- Princesa, não chore. Vou devolver a bola para você. - disse um sapo.

- Pode fazer isso? – perguntou a princesa.

- Claro, mas só farei em troca de um beijo.

A princesa concordou. Então, o sapo apanhou a bola, levou-a até os pés da princesa e ficou esperando o beijo. Mas, a princesa pegou a bola e correu para o castelo. O sapo gritou:

- Princesa, deve cumprir sua palavra!

O sapo passou a perseguir a princesa em todo lugar. Quando ia comer, lá estava o sapo pedindo sua comida. O rei, vendo sua filha emagrecer, ordenou que pegassem o sapo e levassem de volta ao lago.

Antes que o pegassem, o sapo disse ao rei:

- Ó, rei, só estou cobrando uma promessa.

- Do que está falando, sapo? - disse o rei, bravo.

- A princesa prometeu dar-me um beijo depois que eu recuperasse uma bola perdida no lago.

O rei, então, mandou chamar a filha. O rei falou à filha que uma promessa real deveria ser cumprida.

Arrependida, a princesa começou a chorar e disse que ia cumprir a palavra dada ao sapo.

A princesa fechou os olhos e deu um beijo no sapo, que logo pulou ao chão. Diante dos olhos de todos, o sapo se transformou em um belo rapaz com roupa de príncipe.

Ele contou que uma bruxa o havia transformado em sapo e somente um beijo de uma donzela acabaria com o feitiço. Assim, ele se apaixonou pela princesa e a pediu em casamento.

A princesa aceitou. Fizeram uma grande festa de casamento que durou uma semana inteira. A princesa e o príncipe juntaram os dois reinos e foram felizes para sempre.

(Disponível em: <http://www.ideiacriativa.org/2012/01/conto-infantil-princesa-e-o-sapo.html>).

B - Ler, compreender e analisar o “Conto de fadas para mulheres do séc. 21”, de Luís Fernando Veríssimo.

Conto de fadas para mulheres do séc. 21

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã.

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: - Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo.

A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

-Nem mortaaa!

(Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjcxMTQ2/>).

C - Produzir um quadro comparativo com base no conto de fadas tradicional e no conto de fadas contemporâneo (Séc. 21).

<i>Elementos comuns</i>	<i>Elementos diferentes</i>
Era uma vez...	Postura da princesa
Personagens	Ecologia/Meio ambiente
Castelo	Não há um final feliz

4.4.1.4 Atividade 04

I - Planejamento

Assunto	INTERTEXTUALIDADE I
Duração	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que o aluno compreenda a intertextualidade a partir do estudo dos textos; • Apresentar aos alunos exemplos de intertextualidade (multimodalidade): tirinhas e anúncios publicitários e audiovisuais.

II - Desenvolvimento

A - Ler, compreender e analisar o conto tradicional "A princesa e o sapo".

- É possível afirmar que Veríssimo propõe uma releitura do texto tradicional. Quais elementos comprovam que ele subverteu a história original?

B - Aqui, a ideia é o professor provocar e registrar no quadro o que os alunos entendem por intertextualidade.

Intertextualidade - quando um texto remete a outro anteriormente proferido, seja de forma implícita ou explícita, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2007).¹¹

C - Apresentar aos alunos outros exemplos de intertextualidade (multimodalidade): tirinhas e anúncios publicitários e audiovisuais.

D - Leia a tirinha.



(Fonte: Disponível em <https://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira115>).

E - Responder às questões a partir da tirinha.

1. Qual o conto de fadas serve como ponto de referência para a leitura do primeiro quadrinho?
2. Considerando o conto de referência para a tira, quais pressupostos teriam levado a personagem a beijar o sapo?
3. A expectativa referente à “surpresa” de ambas as personagens foi a mesma? Explique.

¹¹ Sugerimos recorrer ao conceito atribuído por Koch, Bentes e Cavalcante, podendo ser adaptado, conforme o(a) docente assim entender.

4. Informe-se acerca do perfil da Magali. Após isso, escreva um final que atenda à expectativa dela e outro que atenda à expectativa do príncipe.

5. Em que a tira se assemelha ao “Conto de fadas para mulheres do séc. 21 II” e ao conto “A princesa e o sapo”?

4.4.1.5 Atividade 05

I - Planejamento

Assunto	INTERTEXTUALIDADE II
Duração	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar aos alunos o gênero textual anúncio publicitário; • Desenvolver atividades que privilegiem textos multimodais; • Diversificar a metodologia na abordagem da referênciação.

II - Desenvolvimento

A - Ler, analisar e responder às questões sobre os anúncios publicitários de O Boticário.

Anúncio Publicitário
1



Anúncio Publicitário
2



Anúncio Publicitário
3



Anúncio Publicitário
4



B - Responder às questões sobre os anúncios publicitários de O Boticário.

1. Apresente um conto de fadas que dialogue com cada um dos anúncios publicitários.
2. Os anúncios publicitários de O Boticário se dirigem a mulheres modernas. Como eles seriam redigidos se fossem para as mulheres de outra época? Escolha a época e justifique sua resposta.
3. Como seriam esses anúncios se dirigidos aos seguintes públicos:
 - a) Anúncio 2 para garotas adolescentes;
 - b) Anúncio 3 para mulheres do futuro;
 - c) Anúncio 1 para o grupo LGBT;
 - d) Anúncio 4 para mulheres acima de 60 anos.
4. Escolha um dos anúncios publicitários de O Boticário e dirija-o para o público masculino.

C - Assistir aos anúncios publicitários em formato audiovisual.

- Link para anúncio publicitário da NET:
<https://www.youtube.com/watch?v=nEWO6UjzLqs>
- Link para anúncio publicitário da marca de biscoitos argentina TWISTOS:
<https://www.youtube.com/watch?v=2qDCIYJzVfM>

D - Analisar e dialogar sobre os anúncios publicitários em formato audiovisual.

1. A partir do estudo sobre intertextualidade, identifique com qual conto de fadas os anúncios publicitários dialogam.
2. Como se comportam as mulheres nos 2 (dois) anúncios?
3. Com qual anúncio você mais se identificou? Por quê?

4. Qual a mensagem de ambos os anúncios? Comente.
5. Em quais momentos você escolheria transformar um sapo em príncipe ou em princesa? Justifique sua resposta.
6. Em quais momentos você escolheria transformar um príncipe ou uma princesa em sapo? Justifique sua resposta.

4.4.1.6 Atividade 06

I - Planejamento

Assunto	INTERTEXTUALIDADE III
Duração	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o trabalho em grupo; • Estimular o diálogo e o debate de ideias; • Apresentar aos alunos atividades epilinguísticas; • Possibilitar aos alunos a produção de textos que atendam às necessidades linguísticas de cada situação hipotética.

II - Desenvolvimento

A – Atividade sobre o conto 2, de Veríssimo.

Aumentando a teia de intertextualidades, dividam-se em grupos e cada um deverá imaginar e escrever uma nova versão para o conto, narrando a história sob a ótica do/a personagem:

- a) Rã (príncipe)
- b) Princesa
- c) Bruxa
- d) Sogra
- e) Filhos

4.4.1.7 Atividade 07

I - Planejamento

Assunto	PRÁTICA ARGUMENTATIVA I
Duração	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a prática argumentativa; • Colaborar para o debate acerca do empoderamento feminino.

II - Desenvolvimento

A - Leitura do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti.

A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para

arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte."

(COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Editora Global, 2009).

B - Questões relacionadas aos três contos (Contos de fadas para mulheres do séc. 21 I e II e A moça tecelã).

1. Em que aspectos o texto "A moça tecelã" dialoga com os textos 1 e 2 de Luís Fernando Veríssimo?
2. Levante hipóteses: Por que as protagonistas romperam com as tradições?

4.4.1.8 Atividade 08

I - Planejamento

Assunto	PRÁTICA ARGUMENTATIVA II
Duração	50 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a prática argumentativa; • Colaborar para o debate acerca do empoderamento feminino;

	<ul style="list-style-type: none"> • Levar o aluno a perceber que houve subversão da estrutura original da história de Cinderela; • Propiciar que o aluno tenha um novo olhar para a história já conhecida; • Destacar a importância de cada personagem para a história; • Possibilitar que o aluno perceba que uma mesma história pode ser contada de diversas maneiras.
--	---

II – Desenvolvimento

A - Ler, compreender e dialogar sobre o conto “Detalhes”, de Luís Fernando Veríssimo.

DETALHES

O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como faz sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole da bebida, pelo gargalo.

- Helmuth, o que foi?

- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro.

Toma outro gole de aguardente.

- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

- Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, claro, o filhinho de papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa. De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três pares de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona é tão bonita, tão, sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.

- Bom, Helmuth. Até aí...

- Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E o príncipe atrás dela.

- O príncipe?!

- Ele mesmo. E gritando para eu segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” Me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de “vum” acompanhado de um clarão. Me viro e...

- E o quê, meu Deus?

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

- Você não vai acreditar.

- Conta!

- A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.

- Numa o quê?!

- Eu disse que você não ia acreditar.

- Uma abóbora?

- E os cavalos em ratos.

- Helmuth... !!!

- Não tem mais aguardente?

- Acho que você já bebeu demais por hoje.

- Juro que não bebi nada!
 - Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado.
 Disponível em: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2019/09/atividade-sobre-cronica-detalhes-de.html>.

B - Após ler o conto o conto “Detalhes”, responda ao que se pede:

1. Quais pontos de aproximação e de distanciamento há entre o texto “Detalhes” e a história original da Cinderela?
2. De que maneira os adjetivos relacionados às personagens do conto nos levam a uma representação social?
3. Que passagem do texto revela a estratégia do autor para provocar a curiosidade do leitor?
4. De acordo com o conto, o que justifica a reação do porteiro?
5. Complete o quadro com os elementos que aproximam o conto “Detalhes” à

<i>História de Cinderela</i>	<i>Nossa realidade</i>

6. Dê continuidade ao conto de fadas “Detalhes”, situando a história nos dias atuais.

Essas atividades seriam aplicadas, *a priori*, como avaliação diagnóstica para os estudantes, de modo a darmos início a nossa pesquisa, todavia, em função da pandemia provocada pela COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas e, no caso da escola-campo da nossa pesquisa, a frequência às aulas virtuais são muito baixas. Assim sendo, encaminhamos para os alunos o primeiro exercício como APNP – Atividade Pedagógica Não Presencial, entretanto, não obtivemos nenhuma resposta, haja vista que a participação dos discentes na modalidade a distância é facultativa. Desse modo, optamos por mudar o curso da pesquisa e trabalhar com um grupo focal composto por especialistas no nível de escolaridade a que a pesquisa se destinava. Por isso, decidimos levar as atividades para um grupo focal, juntamente com outras atividades que comporão uma sequência que será utilizada no *e-book* - produto educacional.

5 PESQUISA EMPÍRICA E MUDANÇA DE PERCURSO

Com a pandemia decorrente da Covid-19, decretada ainda no primeiro trimestre de 2020, tornou-se necessário readequar e reestruturar o formato da pesquisa, haja vista a suspensão das aulas presenciais e a não obrigatoriedade de os alunos assistirem às aulas on-line, uma vez que a maioria dos estudantes da escola campo da pesquisa não tem acesso aos meios digitais – o que dificultou, demasiadamente, a aplicação de atividades on-line. Por essa razão, tivemos de alterar a metodologia da pesquisa.

Sabemos que conhecimento e ação na pesquisa em ciências sociais se articulam na medida em que a produção do conhecimento sobre o fenômeno existe em função de uma demanda social. “[...] temos que fazer isso ou aquilo para alterar a situação [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 40). Gil (2002) aponta ainda que

Há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Há, porém, pesquisas em que se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados. Dessa discussão participam pesquisadores, participantes e especialistas convidados (GIL, 2002, p.146).

Assim sendo, propomos a criação de um grupo focal com professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II. É importante salientar que o grupo focal (*focus group*) é uma técnica qualitativa de coleta de dados com roteiros de questões e respostas de um grupo de indivíduos selecionados pelos investigadores, tendo em vista um tópico de pesquisa. O propósito desse método é extrair das atitudes e respostas dos envolvidos posicionamentos, reações e impressões que resultariam em um novo saber, um novo conhecimento (GIL, 1999, p.114-115).

5.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO GRUPO FOCAL

Continuando a nossa investigação empírica, optamos por submeter a proposta de sequência de atividades à apreciação de um grupo focal, a fim de validarmos o trabalho e coletar dados que qualificasse nossa pesquisa.

Obtivemos a colaboração da Licenciatura Letras Português ofertado pelo Ifes¹², modalidade a distância. Esse curso reúne um grupo de aproximadamente 80 (oitenta) profissionais da área de Letras que atuam como professor formador, tutor a distância e tutor presencial. Contamos com o apoio da equipe gestora do curso por meio do coordenador, pedagogos e apoios administrativos. Esses gestores fizeram o convite aos docentes para participarem da pesquisa, sinalizando a eles o perfil desejado por nós (ser professor do Ensino Fundamental II). Dessa forma, obtivemos a adesão de 14 (quatorze) profissionais – todos atuantes no Ensino Fundamental II da rede pública.

Com o objetivo de conhecermos os informantes que compuseram o grupo focal, procuramos saber o tempo de formação e de experiência em sala de aula. Constatamos que os professores de Língua Portuguesa têm de 4 (quatro) a 25 (vinte e cinco) anos de formação e o tempo de docência deles no Ensino Fundamental II varia de 4 (quatro) a 20 (vinte) anos.

Ao questionarmos se trabalham com referência com os alunos e como, obtivemos as seguintes respostas:¹³

“Sim. Mostrando dentro do texto como é possível dizer algo sem usar a repetição desnecessária” (Professor 1).

“Como trabalho com turmas de 7º ano, ministro noções de coesão lexical, retomada de termos anteriores, etc...” (Professor 2).

“Sim, pois o processo de referência é crucial para a construção do sentido na escrita e em situações discursivas, fazendo jus a anáfora e catáfora” (Professor 3).

“Sim trabalho. Procuro trabalhar sempre dentro de um contexto e um gênero, dessa maneira o aluno conseguirá perceber com mais clareza as repetições, a falta de elementos conectivos, etc.” (Professor 4).

“O ensino da referência é trabalhado na perspectiva textual, procurando demonstrar para o aluno, dentro do texto, os elementos que o constituem e que são responsáveis pela segmentação, progressão textual. Desse modo, os elementos coesivos, responsáveis pelo encadeamento das ideias são demonstrados por meio da leitura dos textos de diversos gêneros. Nesse

¹² O curso de Letras EaD do Ifes é coordenado pelo nosso orientador nesta pesquisa - Dr. Antônio Carlos Gomes.

¹³ Para cada pergunta subjetiva, a título de amostragem, reproduziremos a opinião de apenas 50% dos informantes.

processo, o aluno vai acompanhando a leitura e usando marcadores para visualizar as conjunções, os pronomes, etc., dentro do texto” (Professor 5).

“Sim. A rotina da sala de aula no ensino fundamental é importantíssima e a coerência (referenciação) precisa ser algo trabalhado de maneira regular ao ponto que o aluno perceba que as suas ideias podem fazer a diferença quando possuem os elementos de referenciação necessários para evitar a repetição de termos que já foram ditos no texto. Faço a leitura de diversos gêneros textuais com a turma, propondo produções com correções individuais e coletivas, fazendo referências aos termos que estão repetidos” (Professor 6).

“A referenciação oportuniza “construção” de textos de e com sentidos, favorece a comunicação entre os interlocutores. Por estar relacionada a determinado contexto, procuro despertar a percepção do aluno a partir da própria escrita, da análise de textos de sua realidade. Minhas turmas ficam em dupla ou grupo de 4 alunos, para oportunizar diálogo e reflexão. Cada um no grupo tem sua função: pesquisar, revisar, registrar dúvidas, compartilhar os textos produzidos. Minha atuação ocorre a partir dos problemas identificados pelos grupos, seja como mediadora junto aos grupos ou no esclarecimento de dúvidas” (Professor 8).

Como pudemos identificar nas respostas, todos assumem que trabalham a referenciação. A percepção que tivemos é que esse trabalho ocorre de forma espontânea, quando surgem oportunidades a partir do texto. Não pudemos notar se os professores fazem planejamentos e elaboram atividades para abordar a referenciação como tema específico da aula. No entanto, Rezende (2008, p. 105) destaca que “[...] há um aparato enunciativo ou um cenário no qual o texto se ancora, e é deste cenário que temos que fazer o aluno tomar consciência por meio de constantes exercícios”.

Consideramos de grande valia a opinião do grupo em compartilhar experiências de trabalho com a referenciação em suas aulas. É notória a contribuição de cada professor(a) para com seus alunos, já que há unanimidade quanto à presença do tema. Ademais, eles compreendem a importância da temática para a progressão textual e, conseqüentemente, para uma escrita mais eficaz e sem repetições desnecessárias – que empobrecem o texto.

Questionados se utilizam o livro didático, qual livro e se nesse livro há algum capítulo específico para o estudo da referenciação, a resposta foi afirmativa e unânime quanto à presença do livro didático. Na escola de todos os informantes há livro didático que são utilizados por eles. Nas respostas disseram:

“Sim. Livro Didático: Interpretação de Texto: Português: Linguagens. CERREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. 9ª ed. Editora Atual. Edição Reformulada, 2018. Contem abordagem sobre técnicas que facilitam o processo de escrita e interação verbal, destaca-se que é indispensável para a coesão textual” (Professor 1).

“Utilizamos o livro Português, conexão e uso, de Dileta Delmanto e Laiz de Carvalho. A coletânea aborda a referência” (Professor 12).

“Sim. Sim (pouco)

(O interessante é que alguns conteúdos deveriam apresentar maior riqueza de detalhes em questão dos elementos de referência e isso não é proposto em nossos livros didáticos com destaque, principalmente no fundamental. Ressalto que acredito ser necessário um maior aprofundamento desse assunto)” (Professor 3).

“A escola oferece o livro didático sim, porém, a maioria dos livros didáticos aborda esse aspecto da língua, de modo descontextualizado, em que se apresenta a classe das palavras e normalmente apontam a referência em orações e períodos” (Professor 14).

“A escolha trabalha com livro didático, porém não há um capítulo específico que aborde essa temática, geralmente eles vêm na abordagem de determinados conteúdos” (Professor 5).

“Sim. Não há” (Professor 6).

“Devido pandemia não tive acesso ao livro. Certamente será estudado no tópico coesão e coerência. Apresentado situações de uso, atividades a partir de análises de textos” (Professor 7).

No que se refere ao livro didático, os professores assinalaram que a escola possui livros didáticos, todavia, a referência é abordada de forma superficial, não havendo, necessariamente, capítulos específicos para o estudo. Alguns observaram, contudo, que a referência está atrelada ao estudo dos pronomes no processo de coesão e de coerência. Para os professores, os livros não discorrem nem apresentam atividades mais efetivas sobre a referência. Eles foram unânimes quanto ao trabalho com a referência nas aulas de Língua Portuguesa, sob a perspectiva do texto e do contexto.

Pelas respostas dos docentes, percebemos que há abordagem sobre referência nos livros didáticos, porém existem lacunas, tanto na forma quanto na extensão como o assunto é tratado. Barbosa e Nascimento (2016, p. 11), observando a fala de diversos estudiosos da linguística aplicada, destacam que com frequência

‘[...] muitos professores ainda conferem uma predileção pela abordagem metalinguística e tomam o livro didático como uma âncora cogente, um sustentáculo durante o processo de ensino e aprendizagem. Há uma

impressão de que se sentem perdidos, sem rumo, quando não dispõem de um livro didático para orientarem o desenvolvimento de suas aulas’.

Nessa perspectiva, se o professor apenas focar a referenciação com base no livro didático, certamente corre-se o risco de trabalhar com muita superficialidade.

Outro questionamento feito aos informantes é como eles trabalham para que os alunos escrevam com menos repetições de palavras ou de ideias. As respostas foram:

“Sugiro a utilização de sinônimos, fazer a leitura várias vezes do que produziu” (Professor 5).

“Mostro a eles que repetições podem ser desnecessárias em determinados contextos, que é possível fazer substituições, que para retomar determinado vocábulo, podemos usar os elementos referenciadores” (Professor 6).

“Trabalho de forma significativa através da análise de discurso, em produções textuais e apresentação, leitura em sala de aula, exercícios, atividades, despertando a percepção dos eventuais erros” (Professor 11).

“A correção individual é a minha metodologia especial. Corrigir o texto do lado do aluno fazendo com ele a leitura inicial, depois apontando as repetições e estimulando as possíveis mudanças.

Também uso a dinâmica da produção do texto coletivo, do texto fatiado etc” (Professor 13).

“A primeira ação é inculcar o hábito de leitura nos alunos, para que possam ter contato com variado repertório de elementos de referenciação, combinando com atividades de reescrita de frases em que se deve substituir alguns termos por elementos de coesão já conhecidos” (Professor 12).

“Ensinar a escrever é um trabalho difícil, dependendo da maturidade, isto é, da experiência que o discente possui de escrita do texto, vamos demonstrando para o aluno que um texto deve ter progressão e que a língua portuguesa é rica e que oferece uma gama de palavras que a medida em que vamos escrevendo, vamos incorporando palavras ao nosso vocabulário para o domínio da escrita. Trabalhando com o texto na sala de aula, é possível demonstrar como os elementos são retomados dentro do texto e que ao escrevermos vamos empregando esses elementos, de maneira a tornar o texto inteligível e bem escrito” (Professor 4).

“Os alunos têm contato com diferentes “tipos” de escrita, isso favorece muito a reflexão. Ao se comunicarem pelo WhatsApp, no Instagram, nas redes os alunos têm oportunidade de pesquisa e reflexão quanto ao que se lê e o que se deseja comunicar. Tenho como aliada à internet, mais especificamente, às redes sociais, de comunicação mais utilizada por eles. Se dá nos grupos, por meio da pesquisa, estruturação e proposta de reescrita.

Na escrita individual devolvo o texto com devidas sugestões, exemplos de anafóricos que oportunizam construção de textos mais consistentes. Copio o fragmento do texto de alguns alunos (acordo) e trabalho nas aulas de análises da escrita.

No período da pandemia, ele produz, faz um print, trocam textos por meio das redes, privado. Ao final o aluno disponibiliza o texto, sem o nome, e ocorre a reescrita em grupo.

Produzo texto junto com alunos, discutimos elaboramos texto a partir de estratégias e mecanismo (referenciais).

Utilizo capítulos, fragmentos de textos literários, notícias, para análise do discurso e da escrita, a exemplo da conjunção, pronomes, entre outros recursos” (Professor 7).

Observando as ações docentes para tratar acerca das recorrências de repetições na escrita, notamos que os professores procuram dar protagonismo aos alunos. Sobre o papel docente, ao definir as atividades epilinguísticas, Franchi (1988, p. 36) ressalta a importância deste protagonismo sugerindo “[...] levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua”.

Na nossa investigação, com a pretensão de que os sujeitos nos fornecessem mais pistas de trabalho com referênciação, solicitamos que fizessem sugestões de como o tema poderia ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa. Obtivemos as seguintes respostas dos participantes:

Para um efetivo trabalho, através de projetos interdisciplinares (analisando os discursos em todas as disciplinas), leitura em sala de aula e fomentar a produção textual (Professor 11).

“O exercício da leitura é fundamental nesse processo. Fazer com que o aluno releia o texto/frase escritos por ele a fim de que ele perceba os elementos e ideias que estão se repetindo para, assim, propor uma reescrita dos mesmos” (Professor 2).

“Ela pode ser trabalhada tomando-se textos que, pelo excesso de repetições, geram confusão no entendimento. Também é interessante mostrar que há textos em que a repetição é proposital, tal como acontece em alguns textos literários” (Professor 6).

“Inicialmente apresento o texto fatiado aos alunos com as correções individuais ou coletivas demonstrando a importância da sua sequência. Aos poucos vou trabalhando com eles a ordem das ideias e o quanto é necessário ser um aluno Leitor.

Trabalho o texto coletivo, onde cada aluno produz um pouco da história e depois faço a correção com eles apontando a possível falta de sequência de ideias e as repetições” (Professor 3).

“Toda vez que for trabalhar qualquer gênero textual é possível fazer menção e trabalhar com a referênciação:

Revisar e criar trechos de contos de humor com base no conceito de progressão textual a fim de empregar a coesão referencial e a sequencial como recurso no gênero Contos de humor.

Analisar, em reportagens, a coesão textual com foco no emprego de recursos de referenciação, demonstrando como seu uso ajuda o leitor a resgatar, durante a leitura, o objeto/fato/assunto de que o texto trata” (Professor 5).

“A orientação é que o professor eleja o texto como ponto de partida e para abordar esse aspecto da língua em suas aulas. Distribua os textos, em que o aluno possa, ir visualizando e marcando os elementos textuais de referenciação dentro do texto, podendo usar lápis, marcador de texto, etc., para ir apontando esses marcadores textuais. Esse trabalho não é possível de fazer, usando o livro didático porque, infelizmente, os livros que são oferecidos vêm com recomendação de não se escrever neles, pois precisam ser devolvidos ao final do ano. Sendo assim, dificulta o trabalho. Para um trabalho mais efetivo é melhor que se distribua o texto para o aluno, para que ele possa ir acompanhando a leitura e marcando esses elementos dentro do texto” (Professor 4).

“Cada profissional tem sua estratégia, e, respeitado o contexto e realidade dos alunos (meus alunos)

- Por meio da apresentação dos anafóricos
 - Garimpo de textos com ou sem referenciais
 - Apresentação das regras de acordo com proposto nas gramática (como reflexão) e posterior confrontação pelo próprio aluno
- E outros...” (Professor 7).

Embora nenhum colaborador fizesse referência direta à abordagem epilinguística, o que de certa forma já era esperado, trouxeram ideias e sugestões significativas e, essas, certamente, contribuirão para nossa pesquisa com a referenciação em sala de aula.

Ao encerrar nosso questionário, buscamos ouvir a opinião dos entrevistados com relação às atividades produzidas para um trabalho com alunos durante a pesquisa – as aulas diagnósticas e o produto educativo. Todos emitiram parecer aprovando as atividades, considerando-as adequadas não apenas para o 7º ano, como também para outras séries. Alguns fizeram ponderações que serão apreciadas ao organizar o objeto educacional. São elas:

“Material rico e diversificado. Com ele, poderia trabalhar de forma mais efetiva a referenciação. Excelente proposta”. Recomendo trabalhar a diagramação e juntar algumas atividades diagnósticas por que me pareceram muito iguais” (Professor 3).

“Achei bem interessante o material, mas poderia reduzir a quantidade de atividades para trabalhar gênero ‘sentença’ ou trabalhar essa unidade em um projeto específico, de modo que pudesse explorar as características do jargão jurídico e distribuir em mais aulas” (Professor 5).

“Gostei muito do material produzido, ele tem tudo para ajudar bastante as nossas aulas. Interessante que agregará conhecimentos aos nossos alunos!

Tanto de leitura e escrita quanto de interpretação e reflexão sobre o texto – acho que poderia pensar em algumas dicas para os leitores” (Professor 6).

“Eu não pude ler com a profundidade necessária, mas do que li aprovei as atividades propostas. Elas trouxeram à tona os contos de fada (quase nunca trabalhado no Ensino Fundamental II) e o conto contemporâneo também, fazendo-nos pensar sobre o empoderamento feminino. Achei atual a seleção de textos!” (Professor 1).

O material produzido tem bastante qualidade, já que trabalhou a diversificação de gêneros textuais, imprescindível aos alunos. O que mais me chamou a atenção foi trazer a sentença judicial para ser estudada e discutida com os estudantes, pois durante todos os anos de magistério nunca vi esse tipo de texto ser trabalhado com alunos do Fundamental II, apesar de a temática da sentença envolver um assunto do cotidiano escolar. Material mais que aprovado! (Professor 4)

Por fim, os participantes do grupo focal reconheceram a necessidade do estudo da referenciação nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, de maneira mais efetiva, a fim de que os discentes compreendam melhor a língua(gem) e, conseqüentemente, produzam textos coesos e coerentes. Para tanto, entendem como imprescindível o trabalho com leitura, escrita, reescrita e produção de textos, assim como atividades diversificadas, sejam elas individuais ou coletivas.

5.2 PRODUTO EDUCATIVO

Nosso produto educativo “Atividades de referenciação nas operações de língua(gem)” foi elaborado a partir desta pesquisa e reúne as atividades produzidas para os alunos, com ajustes sugeridos pelos docentes na pesquisa feita com o grupo focal.

O produto é em formato de *e-book*, no qual propomos uma sequência de atividades para alunos do Ensino Fundamental II, com ênfase no 7º ano. Na elaboração, escolhemos gêneros textuais diversificados e em formatos distintos, de modo a ampliar a proposta de atividades. Trouxemos, também, uma sentença judicial cível, proferida pelo juízo da 1ª Vara Cível e Criminal de Tobias Barreto, povoado do Estado de Sergipe, que trata sobre o conflito gerado a partir do uso recorrente de celular e de fone por parte de um aluno durante as aulas.

Na elaboração das atividades, buscamos inspiração na abordagem epilinguística como vertente principal, conforme direcionamentos de Franchi (1991). Destacamos

que a sequência de atividades aborda leitura, compreensão, interpretação e produção de textos – essenciais para o estudo da língua(gem). Por isso, acreditamos que a sequência possa contribuir para o enriquecimento do trabalho de análise linguística, permitindo aos alunos formularem hipóteses e elaborarem textos, de modo a atender as necessidades de operar com e sobre sua própria língua(gem).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa versou sobre a referência na Língua Portuguesa e teve como objetivo aprofundar conhecimentos sobre a operação de referenciação para subsidiar a organização de atividades sob uma abordagem epilinguística, a fim de refletir sobre a interligação entre noções nos textos. Acreditamos ter alcançado esse objetivo.

Nossas inquietações que deram origem a esta pesquisa emergiram durante as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, quando observávamos o excesso de repetições de palavras e de ideias nas produções escritas dos discentes. Por isso, nossa expectativa foi contribuir para o processo de elaboração e desenvolvimento da representação escrita, propiciando aos alunos a possibilidade de operar com a funcionalidade da língua(gem), de modo a evitar repetições desnecessárias que tanto empobrecem o texto.

A língua(gem) foi o ponto de partida para a aprendizagem, assim como as atividades de orientação epilinguísticas que, segundo Franchi (2006, p. 97), devem ser fundamentadas “[...] na participação, contribuição, crítica recíproca e escolha dos alunos, enunciadores, que atuarão por meio dessa [...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem”. No entanto a língua(gem) foi também nosso ponto de chegada, já que por meio da atividade epilinguística o enunciador investe as formas linguísticas de novas significações.

Acreditamos que o trabalho com o texto sempre teve papel relevante para o aluno, visto que nele se materializam as estruturas linguísticas. Portanto, devemos considerar que leitura, compreensão, interpretação e produção de textos enriquece e proporciona o contato com a língua(gem). Nesse sentido, por meio de trabalhos com e nos textos, julgamos ter conseguido atingir o objetivo de proporcionar aos alunos a compreensão da ambiguidade constitutiva de vocábulos, termos ou expressões e possíveis referenciais presentes na rede de noções que estruturam os enunciados.

Na metodologia, utilizamos instrumentos da pesquisa qualitativa, trabalhando com grupo focal (professores do Ensino Fundamental II). Ressaltamos que as atividades produzidas e validadas na pesquisa foram transformadas em produto educativo em forma de um *e-book*, de modo a atender mais um dos nossos objetivos da pesquisa.

Consoante às prerrogativas da BNCC, seguimos de maneira a oportunizar a leitura em seu sentido mais amplo: “[...] dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também às imagens estáticas ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) [...], que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70).

Procuramos ancorar nossa proposta no desenvolvimento de uma postura criativa e reflexiva sobre a língua(gem), buscando caminhos para trabalhar a referenciação nas aulas de Língua Portuguesa, averiguando estratégias que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos, de forma a evitar repetição excessiva e desnecessária de vocábulos, termos e/ou expressões na produção de enunciados e, assim, alcançar mais um objetivo da pesquisa.

Retomando ao objetivo geral da pesquisa que foi de aprofundar conhecimentos sobre a operação de referenciação, a fim de subsidiar a organização de atividades de epilinguagem, empreendemos estudos sobre o principal referencial teórico da investigação que foram os construtos da Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas (TOPE), de Antoine Culioli, a partir de autores brasileiros filiados a tal teoria, como: Franchi (1991), Rezende (2006, 2008 e 2010), Romero (2011), dentre outros, e, com isso, passamos a ver que o trabalho com a língua(gem) vai muito além daquelas atividades adequadas ao conteúdo com respostas prontas.

Entendemos que não só os alunos precisam exercer a autonomia ao operar com a língua(gem), como também serem potencializados por nós, professores de Língua Portuguesa, cujo papel, segundo Rezende (2008, p-97-98) “é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e auto-conhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro)”.

A partir da diversificação de trabalhos com textos e de atividades de leitura, interpretação, reescrita e produção (oral/escrita), elaboradas ao longo da pesquisa, o estudo da referenciação nas nossas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, sob uma abordagem epilinguística, ganhará uma nova dimensão. Nas palavras de Rezende (2008, p. 102),

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão de forma e conteúdo em uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular.

Assim, acreditamos que esta pesquisa proporcionou para nós a construção de uma “experiência singular” com a linguagem e com a docência. Ela provocou mudanças na nossa forma de lidar com o conhecimento. Vivenciamos apenas uma etapa das investigações e aprendemos muito. Ainda temos um longo caminho repleto de “noções” e “ambiguidades” a serem referenciadas, já que a busca por novos conhecimentos continuará. O mestrado e, mais precisamente, esta pesquisa, trouxe-nos a certeza de que qualquer esforço em busca da melhoria da aprendizagem traz contribuições significativas para a escola, para os professores e, principalmente, para os alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA; Maria Vanice Lacerda de Melo; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. As perspectivas do ensino de gramática no livro didático: um olhar semântico sobre as preposições. In: **Linguagens & letramentos**, v.1, nº 2, 2016. Profletras – UFCG. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/48>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BARDINE, Renan. **Funções da linguagem**. Disponível em: <<https://www.coladaweb.com/redacao/funcoes-da-linguagem-e-comunicacao>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITTO, Percival Leme. "A liberdade, a autonomia, a crítica e a criatividade na formação do leitor". In: _____. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015, p. 32-51.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de (Orgs.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português: linguagens**. 9. ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015. 6º e 7º anos.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2009.

COSTA, Joana Darc Rodrigues da. **Unidade linguística e valor referencial: uma discussão sobre referenciação e unidade linguística em uma teoria da enunciação**. Departamento de Letras. Universidade Federal do Maranhão. N. 06, 2013.

CUMPRI, Marcos Luiz. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39p.

_____. Para uma linguística da enunciação: Antoine Culioli e a teoria das operações predicativas e enunciativas. **Interletras**: Dourados, 2010. V. 2.

_____. Sentido, referência e valores referenciais na perspectiva enunciativa. **Recorte**. Unincor. V. 10. N. 1, jan. – jun., 2013.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

Diagonal Urbana, Projeto Terra, SEDEC/DIT/GEO. **Vitória em dados**. Ilha de Monte Belo. Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao3/ilhadeMontebelo.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto**: redação, argumentação e leitura. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

ESPÍRITO SANTO. GOVERNO DO ESTADO. **Região metropolitana**. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/turismo/regiao-metropolitana>>. Acesso em: 09 maio 2020.

FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis; VOGÜÉ, Sarah de. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. Organização de textos e de tradução: Márcia Romero, Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/ CEMP, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Maria T. de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista teias**, Rio de Janeiro, v.10, n.19, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Antônio Carlos. **As operações de linguagem com a marca quando**. 206 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Processo de referenciação na produção discursiva. **Revista DELTA**, p. 169-190, 1998. Número Especial.

_____; **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____; BENTES, C. e CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 17-40.

LIMA, M. A. F. **O artigo no processo de construção referencial**: as operações de determinação e indeterminação. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 1997.

LOPES, M. C. R. Linguagem, trabalho linguístico e ensino de língua: o processo semântico. In: **Cadernos**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, v. 10, n. 4, p. 43-52, out./dez. 2004.

MATEUS, M.H.M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Caminho: Lisboa, 2003.

MOUTINHO, Wilson Teixeira. **Elementos da comunicação**. Disponível em: <<https://www.coladaweb.com/portugues/elementos-da-comunicacao>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)escrita de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4. ed. Catanduva: RESPEL, 2001.

REZENDE, Letícia Marcondes & ONOFRE, Marília Blundi (Orgs.). **Linguagem e línguas naturais** – diversidade experiencial e linguística. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

_____. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1. p. 95-108, 2008.

_____. Contribuições da teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas. **Versão beta**, v. 58, p. 7-28, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMERO, Márcia. **Epilinguismo**: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANTOS, Maria Aparecida dos. **A coesão e a coerência na reescrita de textos elaborados por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2017. Dissertação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SEARLE, John R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos de fala. Trad. Ana Cecília G. A. De Camargo, Ana Luiza Marcondes Garcia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, Coleção Tópicos, 2002.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A Linguística textual e a sala de aula**. Curitiba: InterSaberes, 2012. Série Língua Portuguesa em foco.

SILVA, Silvio Porfírio da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. In: **Linguagem em (Re)vista**, vol 10, n.19. Niterói, jan.-jun./2015.

SIQUEIRA, Mara Aparecida Andrade da Rosa. **O ensino de gramática a partir da língua em uso: por uma prática voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos**. 2016. Dissertação (mestrado profissional). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2016.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2004.

SOUSA, Maurício de. **Turma da Mônica**. Disponível em: <<https://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira115>>. Acesso em: 15 out. 2019.

TEIXEIRA, L.; FARIA, K. C. A.; SOUSA, S. M. **Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura**. Desenredo (PPGL/UPF), v. 10, p. 314-336, 2014.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

TURCI, Raquel de Lima. **O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2016.

VALENTIM, Duane. **Proposta de trabalho didático sobre o conteúdo enunciação reportada sob uma abordagem enunciativa**. Tese. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

VALENTIM, Helena Topa. **Predicação de existência e operações enunciativas**. Lisboa: Colibri, 1998.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Detalhes**. Disponível em: <<https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2019/09/atividade-sobre-cronica-detalhes-de.html>>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. **Os dois menores e melhores contos de fadas do mundo**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NjcxMTQ2/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. **A princesa e o sapo**. Disponível em: <<http://ideiacriativa.org/2012/01/conto-infantil-princesa-e-o-sapo.html>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. **Comercial twistos**. Talent Net Sapo. 18 set. 2013. Vídeo 34". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nEWO6UjzLqs>>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **eQlibri: el pájaro de twistos ahora taladra las cabezas de las brasileñas**. Vídeo: 47". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2qDCIYJzVfM>>. Acesso em: 14 out. 2019.

ZEICHNER, K. M. & DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 129, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A – Modelo de termo de consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa **A referenciação na rede de noções dos enunciados: operações de linguagem no ensino fundamental II** – do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - UFRN/lfes campus Vitória, conduzida pela pesquisadora Andreia Frederico Coutinho que será realizada no campus Vitória. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, oficinas de reescrita e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Caso aceite participar, estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar as potencialidades das atividades de reflexão com e sobre a língua(gem) para a formação de um sujeito com mais habilidades para ler, compreender, interpretar e escrever, de modo a contribuir com o ensino da referenciação na Língua Portuguesa. Após a finalização do referido material, este será apresentado a alunos e professores do lfes/Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, ou seja, será mantida em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração. Entendi a explicação e concordo em participar do projeto, sabendo que não ganharei nenhum tipo de prêmio e que poderei sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória/ES, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE B – Questionário

01. Quanto tempo tem de formado(a)?
02. Há quanto tempo atua com Ensino Fundamental II?
03. Você trabalha com referenciação com os seus alunos? Como?
04. A escola em que atua utiliza qual livro didático? Há algum capítulo específico para o estudo da referenciação?
05. Como você trabalha para que seus alunos escrevam com menos repetições de palavras ou de ideias?
06. Faça sugestões de como a referenciação poderia ser trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa.
07. Avalie a sequência de atividades que seriam usadas nas aulas diagnósticas e no produto educativo.