



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



CIRLEIDE BARRETO SANTOS E SANTOS

O ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:

Uma Proposta de Intervenção

Volume 1

SANTO ANTONIO DE JESUS

2015

CIRLEIDE BARRETO SANTOS E SANTOS

O ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:

Uma Proposta de Intervenção

Volume 1

Dissertação apresentada à coordenação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado da Bahia / Campus V como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos.

SANTO ANTONIO DE JESUS

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Cirleide Barreto Santos

O estudo da referenciação no ensino fundamental: uma proposta de intervenção / Cirleide Barreto Santos. 2015.

221f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

CIRLEIDE BARRETO SANTOS E SANTOS

**O ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Uma Proposta de Intervenção**

Orientador: Professor Doutor Marcos Bispo dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada à coordenação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado da Bahia / Campus V como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Examinada por:

- Orientador
Presidente, Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos - UNEB

Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos - UNEB

Prof. Dr. Gredson dos Santos – UFRB

SANTO ANTONIO DE JESUS

2015

RESUMO

Esta dissertação de mestrado profissional, de natureza interventiva, traz os procedimentos e os resultados obtidos a partir de uma pesquisa desenvolvida em uma turma de 7º ano do Colégio Estadual Eraldo Tinoco Melo, localizado na cidade de Dom Macedo Costa, Bahia. A pesquisa teve como objetivo principal levar alunos de uma turma de 7º ano de escola pública a analisar e a reconhecer as cadeias referenciais presentes nos textos para, a partir daí, começarem a desenvolver uma melhor percepção da estrutura organizacional do texto, condição essa que favorece a escrita e a produção textual na escola. Conhecer o processo de referenciação implica em compreender as relações estabelecidas pelos elementos composicionais da tessitura textual, contribuindo para a construção da coerência e da progressão do texto. Esse tipo de análise, porém, tem sido negligenciado na escola, uma vez que o texto é supervalorizado apenas na sua totalidade, sem investigação das estruturas menores que o compõem e que são decisivas para a construção do sentido. A relação entre texto e gramática, portanto, configura-se problemática no ambiente escolar. Baseando-se numa concepção de ensino e aprendizagem dialética, onde a colaboração e a interação se fazem necessárias, a proposta foi dividida em três momentos diferenciados. Primeiro, a aplicação de avaliação diagnóstica inicial, para a identificação dos problemas de ordem morfológica e referencial da turma. No segundo momento, aplicação de 12 instrumentos de intervenção pontuais divididos em duas etapas, a primeira etapa com foco nos conteúdos conceituais, e a segunda etapa com foco nos conteúdos procedimentais da proposta. Todos esses instrumentos foram planejados de modo a contribuir para o domínio de conceitos essenciais ao processo de referenciação como expressão referencial, expressão nominal, referente, cadeias referenciais, informação dada e informação nova. Por último, ocorreu a aplicação de uma avaliação final de natureza quantitativa, cujo resultado foi comparado com os resultados da avaliação diagnóstica inicial com base nos mesmos critérios. Ao final do processo avaliativo, constatou-se que a maioria dos sujeitos pesquisados apresentou avanços significativos no trato com as cadeias referenciais dos textos, ratificando, assim, a importância de se estudar no Ensino Fundamental as estratégias de referenciação. Além disso, o trabalho com a referenciação desenvolvido nessa proposta apontou caminhos e possibilidades para a superação da dicotomia texto e gramática, uma vez que o domínio dos conceitos necessários à análise dos diversos textos só foi possível com o aparato dos estudos gramaticais. O professor, então, como principal mediador na escola, pode, com o uso da referenciação, otimizar o trabalho com a escrita e a produção textual no ambiente escolar, favorecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Como professora-pesquisadora, a execução da proposta favoreceu meu amadurecimento profissional e intelectual, mostrando que o sucesso do fazer pedagógico depende, em grande parte, da formação do professor.

Palavras-chave: Referenciação. Escrita. Textos. Material didático.

RESUMEN

Esta disertación de maestría profesional, de naturaleza interventora, traz los procedimientos y los resultados de una encuesta realizada en una clase de séptimo año en el Colegio Estadual Eraldo Tinoco Melo, ubicada en Dom Macedo Costa, Bahía. La investigación fue como objetivo principal llevar alumnos de una turma de 7º año de escuela pública a analizar y a reconocer las cadenas referenciales presentes en los textos para, a partir de ahí, empezaren a desarrollar una mejor percepción de la estructura organizacional del texto, condición esa que favorece la escrita y la producción textual en la escuela. Conocer el proceso de referencia implica en comprender las relaciones establecidas por los elementos composicionales de la tesitura textual, contribuyendo para la construcción de la coherencia y del progreso del texto. Ese tipo de análisis, pero, ha sido descuidado en la escuela, una vez que el texto es supervalorado apenas en su totalidad, sin investigación de las estructuras menores que le componen y que son decisivas para la construcción del sentido. La relación entre texto e gramática, por lo tanto, se configura problemática en el ambiente escolar. Basándose en una concepción de enseñanza y aprendizaje dialéctica, donde la colaboración y la interacción se hacen necesarias, la propuesta fue dividida en tres momentos diferenciados. Primero, la aplicación de evaluación diagnóstica inicial, para la identificación de los problemas de orden morfológica e referencial de la turma. En el segundo momento, aplicación de 12 instrumentos de intervención puntuales divididos en dos etapas, la primera etapa con enfoque en los contenidos conceptuales, y la segunda etapa con enfoque en los contenidos procedimentales de la propuesta. Todos esos instrumentos fueran planeados de modo a contribuir para el dominio de conceptos esenciales al proceso de referencia como expresión referencial, expresión nominal, referente, cadenas referenciales, información dada y información nueva. Por fin, ocurrió la aplicación de una evaluación final de naturaleza cuantitativa, cuyo resultado fue comparado con los resultados de la evaluación diagnóstica inicial con base en los mismos criterios. Al fin del proceso evaluativo, fue posible comprobar que la mayoría de los sujetos pesquisados presentó avances significativos en el trato con las cadenas referenciales de los textos, ratificando, así, la importancia de estudiar en la Enseñanza Fundamental las estrategias de referencia. Allá de eso, el trabajo con la referenciación desarrollado en esa propuesta apuntó caminos y posibilidades para la superación de la dicotomía texto y gramática, una vez que el dominio de los conceptos necesarios a análisis de los diversos textos solo fue posible con el aparato de los estudios gramaticales. El profesor, entonces, como principal mediador en la escuela, puede, con el uso de la referenciación, optimizar el trabajo con la escrita y la producción textual en el ambiente escolar, favoreciendo, así, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como profesora-encuestadora, la ejecución de la propuesta benefició mi maduración profesional e intelectual, mostrando que el éxito del hacer pedagógico depende, en gran parte, de la formación del profesor.

Palabras clave: Referencia . Escritura. Textos . Materiales de enseñanza.

AGRADEÇO

A Deus, pelo dom da vida;

Ao Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos, meu orientador, por ter acreditado neste trabalho e me guiado nas dificuldades encontradas com paciência, amizade e sabedoria;

Aos professores do Profletras;

Aos colegas de curso;

Ao Prof. Dr. Gredson dos Santos – UFRB, componente da banca avaliadora, que teceu considerações essenciais para a melhoria deste trabalho;

Aos meus filhos Géssica, Gabriela e Guilherme, meus queridos alunos na escola e na vida;

Ao meu companheiro Agenor que, mesmo sem entender minha dedicação e entrega nesses dois últimos anos, soube ter paciência;

A minha irmã Cirlene, que me enveredou nesta empreitada;

A minha irmã Soraia e a minha mãe Avanilda, que dispensaram apoio incondicional para a realização deste trabalho;

Aos meus colegas e amigos do Colégio Estadual Eraldo Tinoco Melo, que sempre me apoiaram;

Agradeço imensamente aos meus alunos do 7º ano em 2015, que contribuíram maciçamente para as pesquisas necessárias.

*“Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras –
circulamos.”*

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DIAGNÓSTICO INICIAL	12
2.1	TEXTO E GRAMÁTICA: UM ELO NECESSÁRIO	12
2.2	PERFIL DA TURMA E DA ESCOLA	14
2.3	ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DO DIAGNÓSTICO INICIAL	16
2.4	CONCLUSÃO DO DIAGNÓSTICO INICIAL	42
3	ENSINO E APRENDIZAGEM DA COESÃO REFERENCIAL	44
3.1	OBJETIVO GERAL	49
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	49
4	CONTEÚDOS	51
4.1	À LUZ DA REFERENCIAÇÃO	51
4.2	CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DOS REFERENTES	67
4.2.1	Ativação ancorada e não-ancorada	67
4.2.2	A importância das expressões nominais no texto	68
4.3	INFORMAÇÃO DADA E INFORMAÇÃO NOVA: UMA ESTRATÉGIA DE PROGRESSÃO TEXTUAL	75
4.4	CONTEÚDOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS DA PROPOSTA ..	80
4.5	CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	85
5	METODOLOGIA	86
5.1	CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PROPOSTA	86
5.2	ETAPAS DA APLICAÇÃO	87
5.3	TIPOS DE ATIVIDADES	87
5.4	UNIDADES DE ANÁLISE	88
5.5	ETAPA I: APRIMORANDO OS CONCEITOS	88
5.6	ETAPA II: APRIMORANDO OS PROCEDIMENTOS	89
6	DIÁRIOS DE PESQUISA	92
6.1	CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO	92
6.2	ETAPA I	92
6.2.1	Planejamentos e relatos dos instrumentos	92
6.3	ETAPA II	104
6.3.1	Planejamentos e relatos dos instrumentos	104
6.4	REFLEXÕES DAS ETAPAS	116

7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	120
7.1	RESULTADO DA AVALIAÇÃO FINAL	121
7.2	TABELA COMPARATIVA DOS RESULTADOS	134
7.3	GRÁFICO DOS RESULTADOS FINAIS	137
7.4	QUADRO COMPARATIVO DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS ENCONTRADAS NO PRIMEIRO DIAGNÓSTICO E NA ÚLTIMA AVALIAÇÃO	137
7.5	REFLEXÕES DA PROFESSORA-PESQUISADORA	140
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
	APÊNDICE A – Atividade diagnóstica inicial	153
	APÊNDICE B - Instrumento 1	163
	APÊNDICE C - Instrumento 2	168
	APÊNDICE D - Instrumento 3	172
	APÊNDICE E - Instrumento 4	176
	APÊNDICE F - Instrumento 5	180
	APÊNDICE G - Instrumento 6	187
	APÊNDICE H - Instrumento 7	194
	APÊNDICE I - Instrumento 8	200
	APÊNDICE J - Instrumento 9	204
	APÊNDICE K - Instrumento 10	210
	APÊNDICE L - Instrumento 11	214
	APÊNDICE M - Instrumento 12	216
	APÊNDICE N - Atividade diagnóstica final	220

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado profissional foi elaborada com base nos preceitos do Profletras, o qual prevê a apresentação de uma proposta de intervenção didática e tem o objetivo de promover a qualificação profissional e a consequente melhoria da qualidade da educação. Atrelada a isso, esta proposta didática representa o resultado das atividades e pesquisas desenvolvidas durante o curso, o qual contribuiu acentuadamente para a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa.

A qualificação de professores é resultado da adequação entre teoria e prática, por isso a necessidade desse profissional de explorar em serviço os estudos e pesquisas feitos durante o curso. Daí nasce a intervenção, ela representa o fazer pedagógico. A partir dela, dados são colhidos e utilizados para nortear a prática docente com base no princípio da ação-reflexão-ação. Essa forma de atuação acaba por configurar uma pesquisa-intervenção, modelo esse que leva o professor a compreender como a relação entre conhecimentos acadêmicos de base teórica e metodológica podem contribuir para tornar o professor um prático reflexivo. Esta proposta, por exemplo, através das leituras, pesquisas e trabalhos desenvolvidos para a execução da mesma, acabou por contribuir positivamente para o meu amadurecimento intelectual e profissional. Com isso, as reflexões necessárias para o aprimoramento do trabalho surgem mais fundamentadas e coerentes.

De posse de conhecimentos específicos sobre a coesão referencial e sobre a referenciação, a intervenção foi planejada. Escolheram-se como sujeitos de pesquisa os 34 alunos de uma turma de 7º ano do Colégio Estadual Eraldo Tinoco Melo, escola situada no município de Dom Macedo Costa, um município pequeno e com forte perfil rural.

A escrita com base em estratégias de produção textual foi o foco para a delimitação do tema. Com isso, escolheu-se a referenciação como alicerce para o desenvolvimento das etapas da pesquisa. Esse tema, além de fornecer subsídios significativos para a análise da produção textual, também se configura como uma possibilidade adequada de atrelar o estudo do texto e da gramática, rompendo, assim, com a dicotomia entre texto e gramática, tão arraigada nas escolas públicas, principalmente. Isso vem prejudicando o ensino, sobretudo em função da falta de

compreensão do professor e de problemas decorrentes da formação inicial do mesmo.

Para iniciar o trabalho, um primeiro diagnóstico foi aplicado. Esse instrumento, de caráter quantitativo e qualitativo, foi usado para medir o grau de habilidade dos alunos com as classes de palavras mais envolvidas no processo de referência (substantivo, artigo, adjetivo, locução adjetiva, numeral e pronome) e as relações referenciais nos textos. Esses conteúdos foram explorados em doze questões (10 objetivas e 2 abertas). De posse dos resultados, verificou-se que muitos alunos apresentavam deficiência no trato com as classes gramaticais e nas relações referenciais do texto.

Com isso, a metodologia planejada baseou-se na divisão do trabalho em etapas. Uma primeira etapa para reforçar a aprendizagem no trato com as classes de palavras, estimulando sua apropriação a partir da função e do sentido que essas estabelecem. E uma segunda etapa com foco na apropriação das relações referenciais do texto com destaque para o uso de termos específicos como expressão referencial, expressão nominal, referentes, cadeias referenciais, informação dada e informação nova. Tudo isso organizado em doze instrumentos de intervenção.

Superada a execução das atividades de intervenção, toda a atenção foi voltada para o processo de avaliação, ou seja, analisar os dados obtidos para verificar a viabilidade da proposta. A avaliação se deu de maneira qualitativa, por conta da elaboração de relatos diários nos quais constam observações durante a execução dos instrumentos, e de maneira quantitativa, através da aplicação de um instrumento final de avaliação cujos resultados foram comparados com os da avaliação inicial. Os dados encontrados indicaram um progresso significativo dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado.

Por fim, com o intuito de fornecer à pesquisa condição real de aplicação, ressalta-se que todo o processo foi desenvolvido buscando, ao máximo, preservar as condições naturais em que se desenvolve a prática cotidiana do professor. E essa prática precisa englobar diagnóstico, planejamento contextualizado e avaliação.

Como professora de educação básica, sinto-me mais segura e competente para lidar com as questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no trato com a escrita e as questões textuais.

2 DIAGNÓSTICO INICIAL

2.1 TEXTO E GRAMÁTICA: UM ELO NECESSÁRIO

Para o desenvolvimento e aplicação da proposta aqui delineada, foi escolhida uma turma de 7º ano do turno vespertino do Colégio Estadual Eraldo Tinoco Melo. Salienta-se que sou professora dessa classe desde o ano anterior, quando os alunos ainda estavam no 6º ano, e isso acabou por proporcionar maior interação com a turma e mais segurança para prognosticar as habilidades e as dificuldades apresentadas no curso das unidades letivas.

Como meu foco era trabalhar com a escrita, especialmente com mecanismos de organização textual, mais especificamente com a coesão referencial, ainda no 6º ano foram bastante exploradas atividades de análise de elementos linguísticos com foco no sentido e na função desses elementos em sentenças e textos diversos. Essas análises foram direcionadas, de início, ao estudo morfológico de algumas classes gramaticais, a saber: artigo, substantivo, adjetivo, numeral e pronome. Salienta-se que os estudos proporcionados com essas classes objetivaram a análise do sentido e da função das palavras, configurando, assim, uma atividade metalinguística que visa a produção de conhecimento explícito sobre a língua. De posse desse conhecimento morfológico, o aluno tem mais possibilidade de melhor analisar as cadeias referenciais do texto, uma vez que estaria mais seguro para sugerir e inferir sentidos às palavras usadas para compor as expressões referenciais. Fazer análises metalinguísticas é uma atividade que requer conhecimentos específicos nessa área.

É necessário esclarecer que a maioria absoluta dos alunos chegou ao 6º ano com muitas dificuldades para lidar com questões metalinguísticas. Infelizmente, essa realidade tem sido muito comum no espaço escolar. Como tenho muitos anos de experiência em turmas do Ensino Fundamental, posso afirmar que, a cada ano, a deficiência do aluno em lidar com análises metalinguísticas vem aumentando. Isso pode revelar, de fato, a pouca ênfase dada à metalinguagem no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, fato esse que pode estar relacionado à dificuldade do professor de língua materna para encontrar estratégias de ensino mais competentes e atraentes no trato com a escrita.

A escolha das classes gramaticais citadas acima foi feita pensando nos principais mecanismos da coesão referencial existentes nos diversos textos, uma vez que essas classes constituem os vários tipos de expressões referenciais explorados na tessitura textual. Destaca-se que, ainda no 7º ano, o estudo das classes destacadas teve prosseguimento. Isso decorreu por conta da defasagem em lidar com o estudo da metalinguagem e pelo fato, também, de boa parte dos alunos apresentarem pouca disposição para estudos desse tipo. Infelizmente, essa realidade é bastante corriqueira nas escolas.

A situação descrita acima também justifica o fato da proposta ter sido iniciada apenas em abril /2015 e o tempo dispensado para a execução da mesma. Era necessário, pois, que a turma adquirisse uma competência mínima para a análise metalinguística indispensável à aplicação da proposta. É conveniente afirmar que o trato com a escrita ao nível aqui pretendido e com as dificuldades já explicitadas acima não poderia se dar num curto espaço de tempo. Também é preciso enfatizar que a proposta, tentando se adequar a um contexto real de sala de aula, e, portanto, executável em qualquer classe, foi desenvolvida e aplicada com todos os 34 alunos matriculados na referida turma.

Como seria possível, por exemplo, abordar as várias formas de remissão feitas em um texto sem que o discente tenha conhecimento mínimo sobre o sentido e a função das classes de palavras envolvidas nesses elementos remissivos? O exercício de identificar expressões nominais remissivas em um texto requer, além da habilidade de inferir através do contexto, certa maturidade do aluno quanto à análise dos elementos linguísticos em questão, fomentando, assim, a atividade metalinguística, tão escassa na escola. E, em se tratando de escrita, o estudo da metalinguagem representa um dos pontos cruciais para a apropriação adequada dessa habilidade. O aluno precisa, sim, usar e analisar a própria linguagem para discutir sobre a mesma e criar mecanismos para entender sua estrutura e seu funcionamento.

Pensando em explorar essa estrutura e esse funcionamento, a proposta de trabalho aqui apresentada vê a referenciação como um caminho possível para oferecer aos alunos condições de análises para o estudo da estrutura textual. O estudo da referenciação no Ensino Fundamental representa um recurso expressivo para a exploração da tessitura textual. Através das abordagens dessa temática, o aluno pode potencializar capacidades que o ajudarão a perceber o jogo de relações

que se estabelecem entre os elementos dispostos no texto. De posse dessa percepção, terá mais competência para lidar com os processos semânticos, pragmáticos e sintáticos que circundam a construção textual.

Para tal estudo, salienta-se a importância da exploração textual com ênfase nos aspectos gramaticais, os quais configuram o alicerce de qualquer unidade linguística. Para o estudo da referenciação, por exemplo, é imprescindível que o aluno tenha bom domínio de certas classes gramaticais como o substantivo, o adjetivo, a locução adjetiva, o numeral, o artigo e o pronome. A partir daí, esses conteúdos proporcionarão mais maturidade para que eles percebam, por exemplo, a estrutura e o sentido de expressões nominais, elementos tão explorados no processo de referenciação.

Destaca-se, aqui, a importância de se relacionar texto e gramática, visto que toda atividade linguística exige conhecimento do todo (texto) e das partes que o constituem para que o trato com a língua se torne eficiente. Após a difusão da importância do texto para o trabalho com Língua Portuguesa, disseminou-se erroneamente, pelas escolas brasileiras, principalmente nas públicas, que o ensino deveria pautar-se exclusivamente no texto sem enfatizar as questões gramaticais. O resultado disso mostra um ensino de linguagem deficiente que não consegue desenvolver adequadamente as capacidades leitora e escritora da grande maioria dos alunos brasileiros. E isso é facilmente percebido nos resultados de avaliações de percurso divulgados. Há sérios problemas, principalmente de escrita, em todos os níveis da educação básica.

Essa visão dicotômica entre texto e gramática acaba trazendo grandes problemas para a compreensão do professor. E, atrelados a isso, ainda estão os sérios problemas de ordem estrutural e pedagógica de muitas escolas.

Os resultados desta pesquisa, então, revelam a necessidade de se considerar efetivamente os estudos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa.

2.2 PERFIL DA TURMA E DA ESCOLA

O Colégio Estadual Eraldo Tinoco Melo localiza-se na rua Manoel José da Costa, s/n, Centro, no município de Dom Macedo Costa – BA, que fica a 18 km da cidade de Santo Antônio de Jesus e 180 km da cidade de Salvador. Dom Macedo Costa é uma cidade pequena com, aproximadamente, quatro mil habitantes. Sua

economia gira em torno da agricultura, da pecuária, das vagas de emprego fornecidas pela prefeitura e do comércio local, que é bem restrito. Boa parte da população, então, dirige-se para o município de Santo Antônio de Jesus em busca de trabalho, visto que esta cidade tem um comércio forte. A maioria das famílias de Dom Macedo Costa são beneficiárias do bolsa-família e residem na zona rural do município.

O Colégio Estadual Eraldo Tinoco Melo é o único estabelecimento estadual de ensino do município de Dom Macedo Costa e oferece o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), o Ensino Médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Dessa forma, a faixa etária dos alunos é bastante variada: crianças e jovens entre 10 e 17 anos e adultos. Esses alunos são filhos de trabalhadores com renda mensal de até um salário mínimo, mas que estão inseridos no mundo capitalista consumista. A escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). No matutino, são ofertados o Ensino Médio e uma parte do Ensino Fundamental II; à tarde, funcionam as outras turmas do Ensino Fundamental; à noite, as turmas da EJA são contempladas com o Tempo Formativo III (Eixos VI e VII).

Os alunos do Eraldo Tinoco Melo, aproximadamente 60% deles, residem na zona rural de Dom Macedo Costa e chegam até a escola utilizando o transporte escolar administrado pelo poder público. Algumas comunidades rurais estão cerca de 8 km de distância da unidade escolar.

O espaço físico da escola configura um grande obstáculo para a prática docente. Ele é muito restrito e impossibilita o desenvolvimento de algumas atividades. São 7 salas de aula com metragem pequena e um pátio entre elas, o que torna o espaço muito barulhento. A sala de professor mal cabe todo mundo e os espaços administrativos não são diferentes. A biblioteca fica em um anexo fora do prédio escolar. O laboratório de informática está sem funcionar, as TVs pendrive também, contamos com poucos recursos pedagógicos e os alunos, muitas vezes, contribuem para danificar os que existem.

A proposta de intervenção foi aplicada numa turma de 7º ano composta por 34 alunos, a maioria com idade adequada para a série (17 alunos com 12 anos; 9 alunos com 13 anos; 2 alunos com 11 anos; 4 alunos com 14 anos; 1 aluno com 15 anos e 1 aluno com 17 anos). Dentre os 34 alunos há uma aluna especial. Essa aluna, apesar de apresentar limitações cognitivas severas, como indica a CID 10: F 72 em seu relatório, gosta de frequentar a escola e, durante a aplicação do

diagnóstico e das demais atividades, fazia pintura nas imagens, cópias de alguns trechos da atividade ou marcava um “X” nas letras das alternativas.

A maioria desses alunos reside na zona rural de Dom Macedo Costa e todos eles não encontram, fora da escola, apoio específico para acompanhamento pedagógico. Todas as atividades foram aplicadas pela pesquisadora durante as aulas de Língua Portuguesa e durante outras aulas cedidas por outros professores, uma vez que a realização das atividades demandava bastante tempo. Alguns alunos apresentam nível de aprendizagem aquém para a série, especialmente por dificuldades de leitura ou por déficit acumulado de séries anteriores. Destaca-se que alguns desses alunos não apresentam comportamentos adequados para a aprendizagem, o que dificulta ainda mais a superação das deficiências. Frequentemente a falta de interesse, a indisciplina e as conversas constantes permeiam todo o tempo dispensado à aula. Por conta disso, a seleção dos sujeitos vai se basear em critérios de participação, frequência, realização de atividades e avaliações, uma vez que comportamentos inadequados podem contribuir para o fracasso da proposta. A partir dessa postura, haverá comparação de resultados entre os sujeitos excluídos e aqueles que participaram de maneira adequada e efetiva.

2.3 ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DO DIAGNÓSTICO INICIAL

A atividade diagnóstica foi aplicada no dia 22 de abril de 2015, durante a I unidade do ano letivo de 2015. Na aplicação do diagnóstico, estavam presentes 31 alunos e a atividade transcorreu durante os três primeiros horários, com um intervalo de 15 minutos.

As questões desse diagnóstico trataram de assuntos relacionados ao domínio conceitual e ao domínio procedimental relacionados à referência. Para o conceitual, avaliou-se a capacidade de analisar e de classificar elementos linguísticos, especificamente as classes gramaticais frequentemente usadas nos processos de referência, explorando a identificação, o sentido e a função dessas classes no texto. Essas questões tiveram o intuito de avaliar o nível de conhecimento explícito da língua apresentado pelos alunos e não o saber usar a estrutura focalizada. Para o procedimental, analisou-se a capacidade dos alunos de

perceberem a relação entre os termos em um texto, ou seja, a relação de coesão e de sentido que se estabelece entre as expressões referenciais dispostas nos textos.

Mais uma vez, é preciso destacar que o trabalho com o domínio conceitual foi iniciado ainda no 6º ano de forma sistemática. Como muitos alunos chegam ao Ensino Fundamental II apresentando defasagem para os conhecimentos gramaticais, especialmente na escola pública, muito tempo durante as aulas de Língua Portuguesa foi dispensado para o estudo do substantivo, do artigo, do numeral, do adjetivo, da locução adjetiva e do pronome. Foram atividades escritas de análise da forma, sentido e função das referidas classes. E como o trabalho com a análise linguística demanda tempo, as atividades de domínio conceitual no 7º ano continuaram sendo exploradas.

A proposta de intervenção aqui apresentada tem como objetivo principal melhorar o nível das produções textuais de uma turma do 3º ciclo do Ensino Fundamental com ênfase nos elementos de referenciação. Para tanto, são necessárias a identificação dos principais problemas de referenciação apresentados na escrita dos alunos e a identificação do nível de conhecimento das classes gramaticais mais usadas nesse processo, a saber: o artigo, o substantivo, o adjetivo, a locução adjetiva, o numeral e o pronome. Em posse desse resultado, as atividades que serão oferecidas no decorrer desse processo servirão para potencializar a identificação e o sentido das classes gramaticais mais usadas nos processos de referenciação através de atividades diversas; viabilizar a identificação das cadeias referenciais em textos através de atividades diversas e estimular a produção de textos mais coerentes e com boa articulação a partir de propostas que incitem a percepção das cadeias referenciais.

Seguem, então, as análises:

QUESTÃO 1

A primeira questão, o aluno precisa reconhecer substantivos, artigos, numerais e adjetivos a partir de trechos retirados do texto. A questão apresentava quatro assertivas para serem analisadas e o aluno teria de identificar as duas alternativas corretas. Com essa estrutura, a não marcação de uma alternativa com erro significa acerto. Havia duas alternativas corretas (A e D) e duas alternativas que apresentavam erro (B e C).

No trecho da letra **A**, os substantivos estavam destacados e o aluno precisaria perceber se essas palavras destacadas eram substantivos. Quanto a isso, 67,7% dos alunos identificaram corretamente a alternativa. Para a alternativa **B**, pede-se que o aluno reconheça, sem nenhuma palavra em destaque, três substantivos acompanhados de artigo definido; nesse exemplo, onde se deu a menor incidência de acerto (35,5%), muitos alunos marcaram a alternativa, que estava errada, pelo possível fato de reconhecerem a preposição “a” em “de norte a sul” como artigo. Nesse caso, faltou ao aluno perceber a concordância de gênero que existe entre o artigo e seu respectivo substantivo. Na letra **C**, pede-se que o aluno reconheça um sintagma nominal analisando exatamente a sequência ARTIGO + NUMERAL + ADJETIVO + SUBSTANTIVO; a alternativa nomeava o adjetivo e o substantivo erroneamente e o aluno precisaria perceber isso. No geral, 77,4% perceberam a troca e o não acerto da questão por parte de alguns, uma parcela de 7 alunos, pode ter sido causado pelos seguintes fatores: a identificação de classes pode ser mais difícil em trechos mais extensos ou quando se envolve mais de dois tipos de classe (como foi o exemplo), o adjetivo anteposto ao substantivo pode confundir alunos menos experientes, que, pela constatação em sala de aula, tentam classificar as palavras a partir de sua localização e não a partir do sentido que elas expressam. Para esses é mais fácil identificar o adjetivo posposto ao substantivo, já que esse é o exemplo mais explorado na escola. A presença da palavra “respectivamente” nessa alternativa não foi considerada um obstáculo a mais para a execução da análise, uma vez que, no decorrer do 6º e 7º anos, essa palavra foi bastante trabalhada em sala de aula. Na letra **D**, o aluno precisaria identificar a palavra “deslizamentos”, que aparece destacada, como um substantivo. 61,3% dos estudantes marcaram acertadamente a alternativa.

Os resultados quantitativos dessa e das demais questões foram organizados em dois gráficos: um, em formato de pizza, indicando a quantidade de alunos que, de fato, obteve 100% de acerto, ou seja, identificou exatamente as letras A e D como corretas; e outro gráfico, em formato de barras, que expôs a quantidade de acertos por alternativa. Os resultados estão expressos em valores numéricos e porcentagem. Observe a seguir.

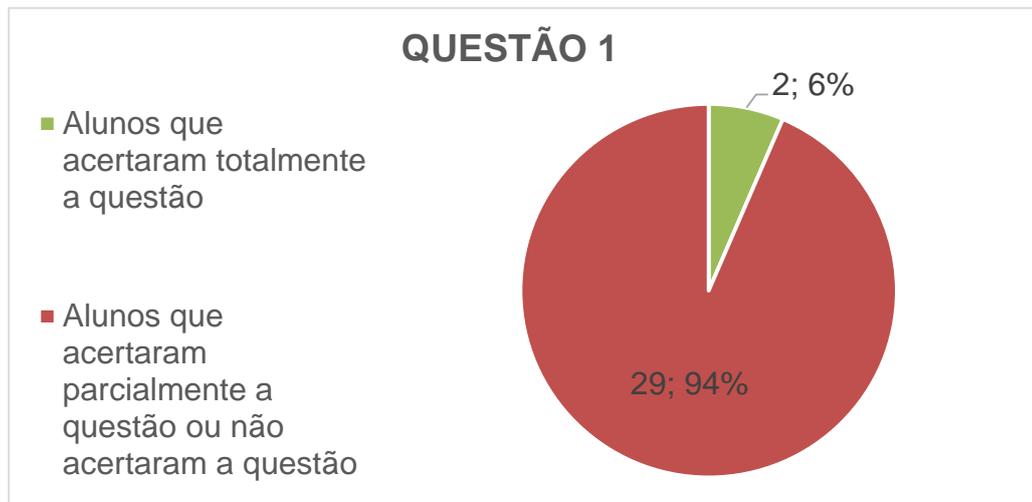


Gráfico 1

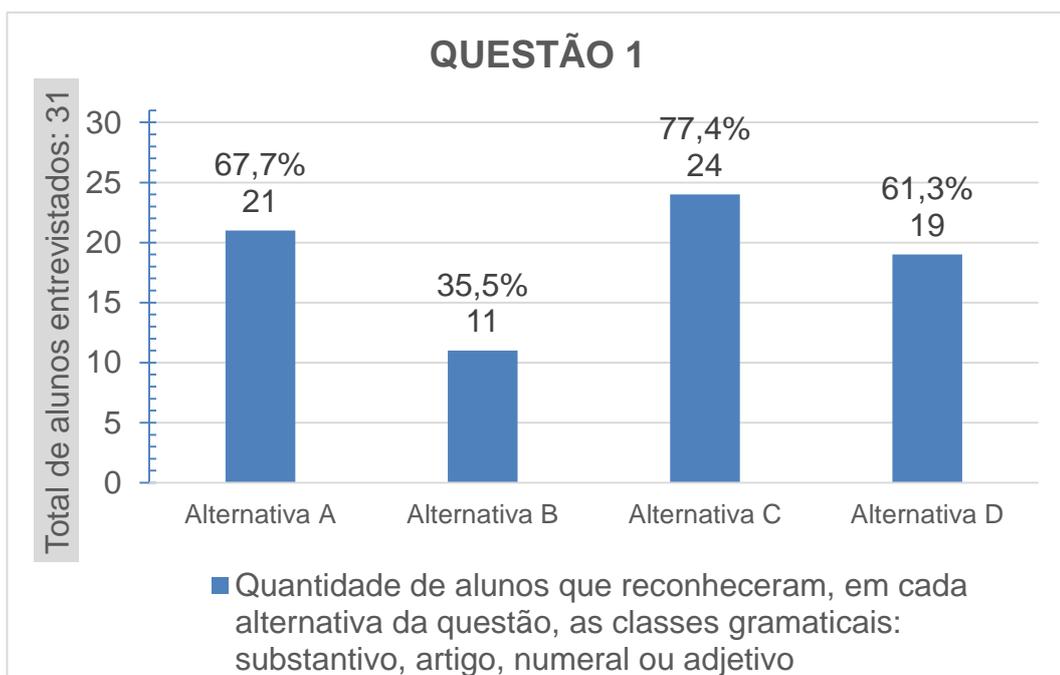


Gráfico 2

Como pode se visto pelo gráfico de barras, a maior incidência de erros ocorreu na alternativa B, cuja justificativa já foi descrita anteriormente. Os alunos, então, precisam se apropriar das diferenças entre o “a” artigo e o “a” preposição. Além disso, por contra dos outros desvios apresentados na questão, é bom também reforçar outros aspectos como: entender a articulação das diferentes classes gramaticais em sintagmas nominais mais extensos, com, no mínimo, quatro classes diferentes e perceber a nomeação de seres abstratos.

QUESTÃO 2

A questão 2 exige que o aluno marque a única alternativa que não é formada por SUBSTANTIVO + ADJETIVO, que é a alternativa **A**. Para o acerto da questão, o aluno precisaria perceber o sentido de característica dos adjetivos “agricultáveis”, “migrante” e “habitadas” e o sentido de ação do verbo “avaliaram”, além de precisarem identificar as palavras “cientistas”, “café”, “terras” e “encostas” como substantivos. A partir daí, ele perceberia que a alternativa A, formada pela sentença “cientistas avaliaram”, não apresenta um adjetivo posposto caracterizando um substantivo. De acordo com o gráfico de pizza exposto a seguir, o número de acertos foi de 45%, apenas catorze dos trinta e um alunos perceberam que na alternativa A não existia SUBSTANTIVO + ADJETIVO. Isso confirma que menos da metade da turma reconhece esse tipo de estrutura, e essa é fundamental para a análise e criação de expressões nominais referencias no texto. Outro ponto a destacar é a localização do adjetivo. Talvez pelo fato do adjetivo vir posposto ao substantivo, e essa forma se fazer mais presente na língua, além de aparecer mais vezes nas atividades escolares, alguns alunos conseguiram identificá-lo nas alternativas B, C e D, e isso levou-os a identificar a letra A como resposta adequada à questão. O uso da palavra “exceto” não foi considerado como obstáculo para a identificação da alternativa, pois a mesma já fazia parte de atividades e avaliações executadas e discutidas em sala de aula por esses alunos.

Observe, agora, os gráficos relativos a essa questão.

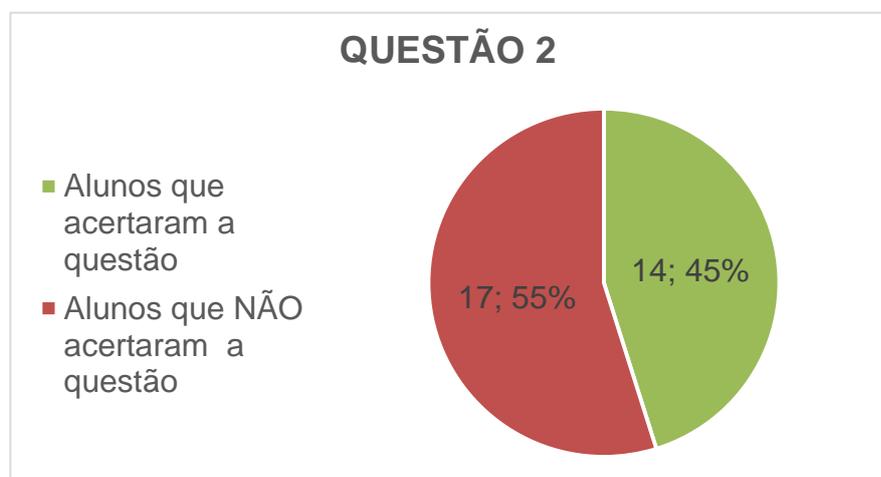


Gráfico 3

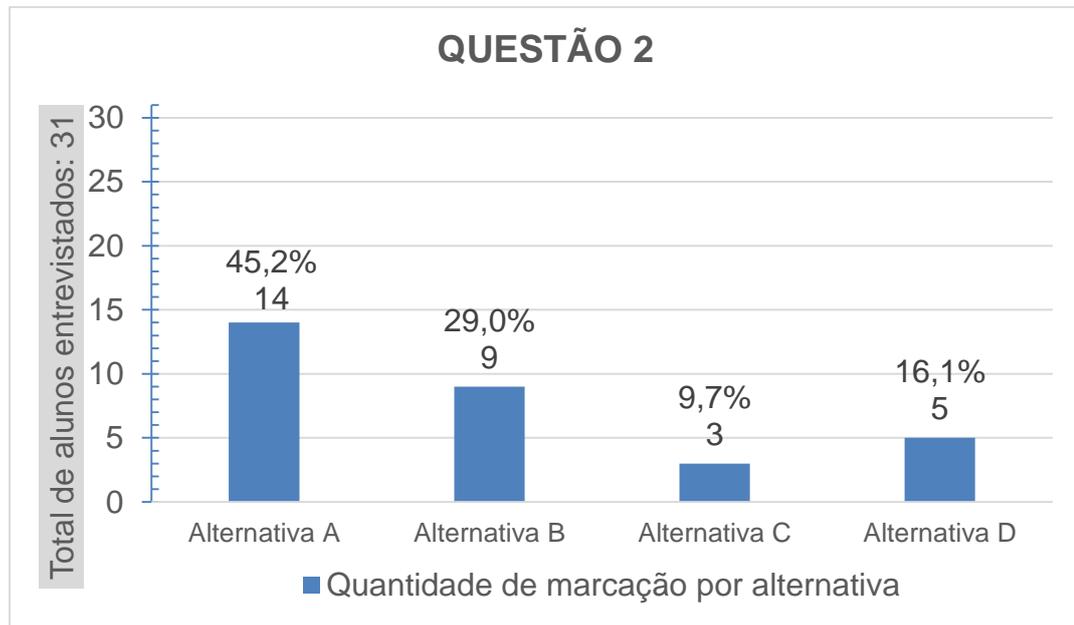


Gráfico 4

Como pode ser visto, 55% dos alunos marcaram a alternativa B, C ou D como sendo de “substantivo não acompanhado de adjetivo”, errando, portanto, a questão. E isso pode ser indício de que os estudantes ainda não percebem o sentido e a função da classe dos adjetivos e a relação dessa classe com os substantivos. É importante destacar também que boa parcela dos alunos (29%) pode ter marcado a letra B pelo fato dessa alternativa estar com as letras em caixa alta, destoando, assim, das outras alternativas, e isso mostra que o aluno respondeu a questão sem fazer nenhuma análise das palavras.

Enfim, essa análise nos permite concluir que é necessário o trabalho com estruturas desse tipo na sala de aula.

QUESTÃO 3

Nessa questão, o aluno, a partir de um trecho do texto, precisaria reconhecer a relação do artigo com o substantivo e reconhecer os sentidos de especificidade ou generalização¹ que os artigos podem expressar. Destacou-se e identificou-se os substantivos para que o aluno se ativesse, apenas, na identificação dos artigos. Esclarece-se, aqui, que o enunciado da questão apresentou um problema: pedia-se para assinalar mais de uma alternativa correta quando, na verdade, só existia uma. Mesmo assim, pelo fato de 16 alunos terem marcado apenas uma alternativa, a questão foi validada.

Para o acerto da questão, o aluno teria de marcar a alternativa D, as demais apresentavam erro. A alternativa **A** foi a que apresentou o melhor resultado, 93,5% dos alunos identificaram o erro da alternativa e não a marcaram. Ela exigia, apenas, que o aluno percebesse a presença ou não dos artigos antes dos substantivos, e o resultado mostra que o aluno reconhece aquela classe. A letra **B** afirmava que apenas dois dos três substantivos vinham acompanhados de artigo, fato falso. É possível que o discente não tenha reconhecido o artigo na sentença “O pior cenário” pelo fato do adjetivo “pior” aparecer entre o artigo e o substantivo, e acrescenta-se também, aqui, o fato do artigo ter ficado na linha anterior. Nessa análise, 48,4% dos alunos perceberam o erro da alternativa e não marcaram. Mais uma vez afirma-se que estruturas mais complexas ou menos óbvias precisam ser bastante exploradas em sala de aula. De fato, a estrutura ARTIGO + SUBSTANTIVO é mais familiar ao educando. As alternativas **C** e **D**, que abordaram a distinção entre sentido generalizado ou sentido específico dos substantivos destacados a partir do uso do artigo, mostram ainda pouca habilidade do aluno para perceber essa distinção. Já que o texto falava de mudança climática, o discente precisaria relacionar os

¹ Salienta-se que o sentido mais generalizado dos artigos, como é o caso dos indefinidos, não é tratado, nesta pesquisa, da forma frequentemente divulgada, como introdutores de novos referentes no texto. Conforme Koch & Elias (2013), a referenciação pode dar-se, também, pelo uso de expressões nominais indefinidas, com função anafórica, e não, como é mais característico, de introdução de novos referentes textuais. Também sobre isso, Castilho (2012) declara que a seleção do artigo *o* ou do quantificador indefinido *um* é matéria de interação discursiva, de difícil explicação se nos detivermos nos sistemas da gramática ou da semântica. Por outras palavras, a instituição de um tópico e sua recuperação não dependem de esquemas sintáticos fixos, ficando a matéria sujeita a um tipo de “acordo interacional” em que, estabelecido um esquema inicial, será sua mudança de *o substantivo* para *um substantivo*, ou o contrário, que desempenhará os papéis de instituição e recuperação do tópico. Ou seja, insiro um tópico ou o retomo seja por *o*, seja por *um*, indiferentemente. Castilho (2012) também afirma que o chamado artigo indefinido *um / uma* é na verdade um pronome indefinido e que ele foi incluído na classe dos artigos, no século XIX, aparentemente por algum critério semântico, pois testes sintáticos não sustentam essa subdivisão.

elementos “aumento da temperatura”, “O pior cenário...” e “a temperatura pode aumentar...” com “mudança climática”, elemento âncora das expressões citadas. Por conta disso, essas expressões têm sentido específico, são elementos que se referem especificamente à mudança climática, elemento introduzido no início do texto. 58,1% dos alunos marcaram erroneamente a alternativa C por acreditarem que o artigo tinha sentido generalizado. E 48,4% marcaram corretamente a alternativa D, que afirmava ser específico o sentido do artigo analisado.

Salienta-se que o resultado da análise geral foi bem inferior a 48,4% pelo fato de esses alunos terem marcado também outra letra além da letra D.

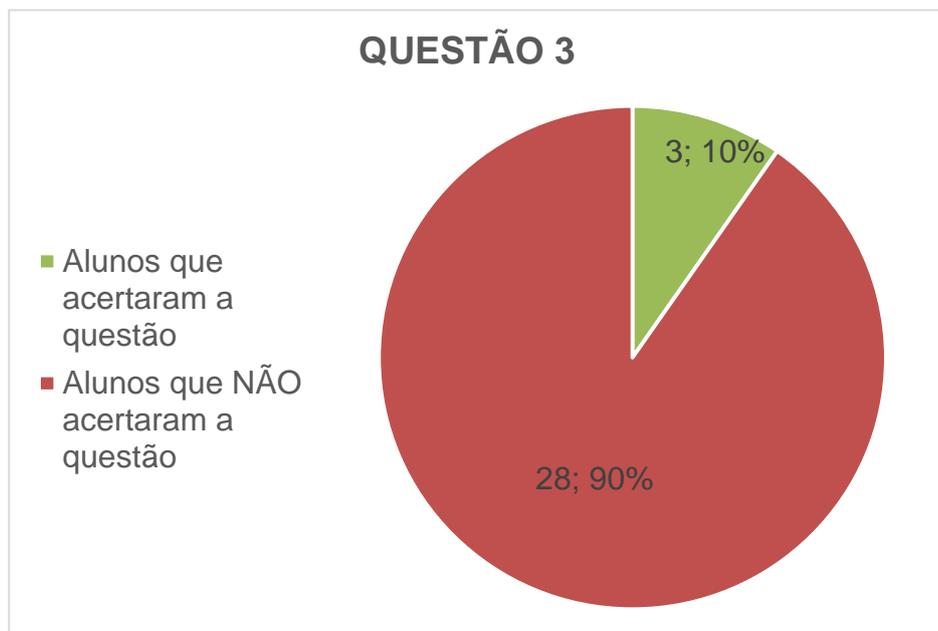


Gráfico 5

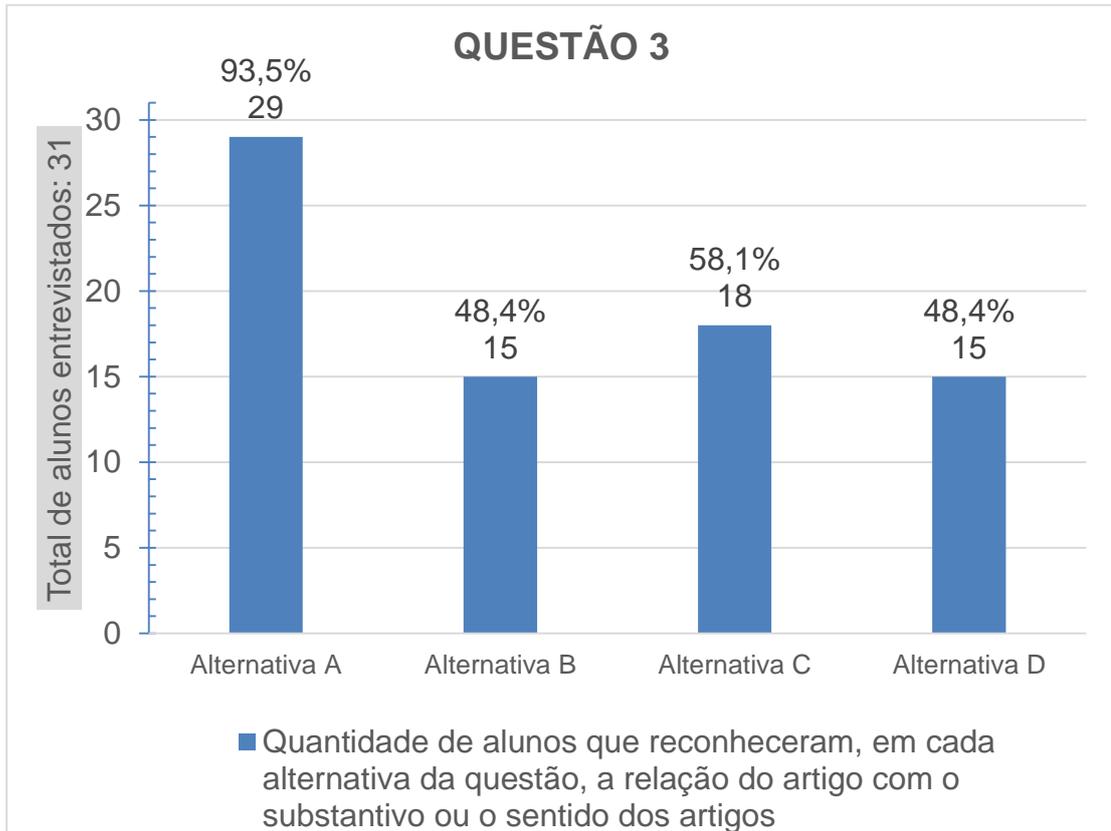


Gráfico 6

A partir do exposto, é viável explorar em sala estruturas com adjetivo anteposto ao substantivo e a noção de especificidade ou generalização que os artigos apresentam nos processos de referenciação.

QUESTÃO 4

O numeral é a classe de palavras contemplada na questão 4. O aluno teria de analisar o sentido dos numerais destacados no texto e a relação desses com o substantivo. Para a letra **A**, exigia-se que o aluno identificasse o sentido quantitativo dos numerais “mil” e “dez”. Boa parte dos alunos percebeu esse sentido, 58,1% dos alunos marcaram corretamente a alternativa. O menor número de acerto, 38,7%, foi identificado na letra **B**, a dificuldade pode ter sido ocasionada pelo fato do numeral ordinal “quinta” estar relacionado ao dia da semana, exemplo esse pouco explorado na escola, e, por conta disso, os alunos não reconheceram esse “quinta” como numeral. A letra **C** apresentava erro por conta de uma troca de substantivo e exigia atenção do aluno para perceber essa troca, e 71% dos alunos perceberam isso e não marcaram a alternativa. A letra **D**, que era uma afirmativa correta, só foi

marcada por 45,2% dos estudantes. Para analisar corretamente a questão, o aluno precisaria classificar, a partir do sentido, um numeral multiplicativo e um fracionário (“dobro” e “metade”). A dificuldade apresentada aqui pode se justificar pelo fato desses tipos de numerais serem pouco discutidos em sala de aula.

Para acertar totalmente a questão, o discente deveria marcar as letras A, B e D. Seguem os gráficos.

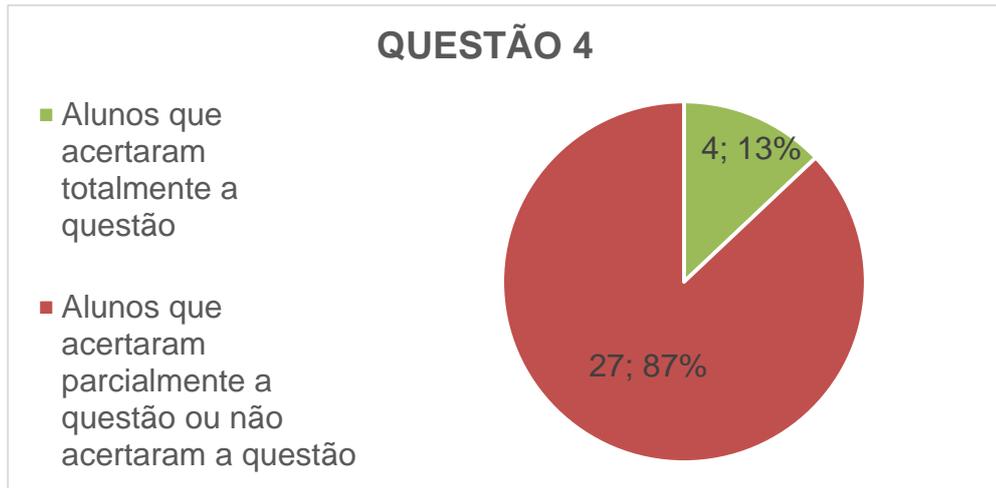


Gráfico 7

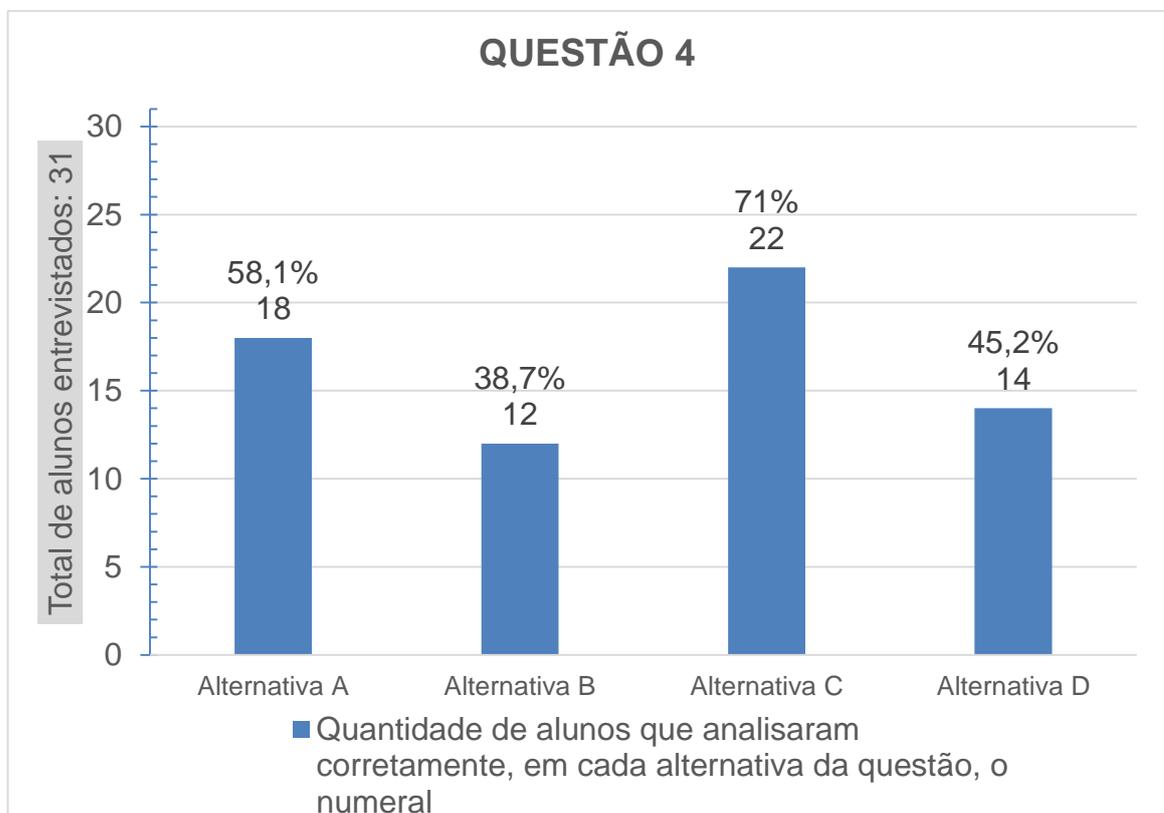


Gráfico 8

Com esse resultado, pode-se considerar necessário um trabalho específico com a classe dos numerais, uma vez que essa classe participa da formação de expressões nominais para o processo de referenciação. É viável, portanto, a fim de proporcionar mais amadurecimento no trato com a referida classe, tão pouco discutida nas aulas de Língua Portuguesa, oferecer à turma atividades que exploram o uso dos numerais, tanto no aspecto conceitual e de sentido, quanto no aspecto referencial.

QUESTÃO 5

A questão 5 tratou de referenciação de modo bastante específico. O aluno precisaria saber fazer a relação entre os termos “a perda auditiva”, “problema de audição”, “O problema”, “lo” e “a perda”. Pelo resultado, percebe-se que a maior dificuldade de identificar a referenciação entre os termos se deu com o uso do pronome oblíquo, exemplificado na letra **B**. Essa alternativa deveria ser marcada, pois a declaração a respeito do oblíquo era correta. No entanto, apenas 22,6% dos alunos identificaram essa relação. Os outros elementos referenciais, talvez por apresentar palavras com semelhança semântica, ou por apresentar uma relação lexical mais explícita, não representaram tanta dificuldade de identificação quanto o oblíquo, registrando, então, maior número de acertos. Em **A**, 67,7% dos alunos reconheceram a relação de referência entre “problema de audição” e “a perda auditiva”. Em **C**, a alternativa com melhor resultado, 87,1% dos estudantes perceberam o erro da declaração exposta nessa alternativa e, de fato, não marcaram. Na letra **D**, boa parcela de alunos (48,4%) não identificou a relação entre “O problema” e “a perda auditiva”.

Para o acerto total da questão, o aluno precisaria marcar as alternativas A, B e D como corretas. Esse resultado só foi alcançado por um dentre os trinta e um alunos presentes. Os demais, uma boa parcela, fizeram marcação nas letras A e D.

Diante disso, faz-se necessário um trabalho bastante específico com os pronomes oblíquos no processo de referenciação. Além disso, é relevante também explorar a substituição de termos no texto por outros de sentido semelhante a fim de que o aluno perceba a alteração ou não de sentido do texto a partir de mudanças de vocábulos ou expressões. Essa seria, pois, uma forma de instigar o aluno a perceber a construção dos referentes textuais.

Seguem os gráficos com os dados.

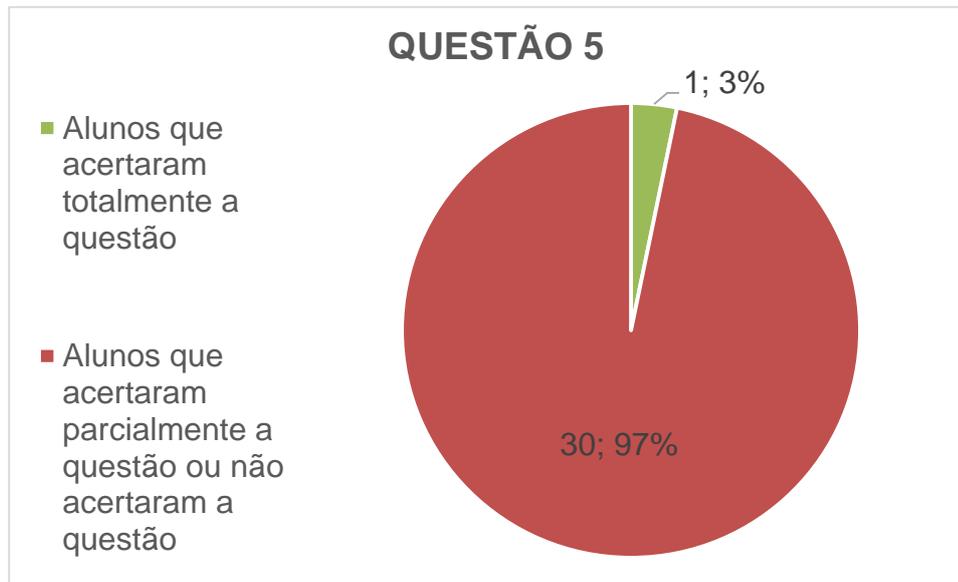


Gráfico 9

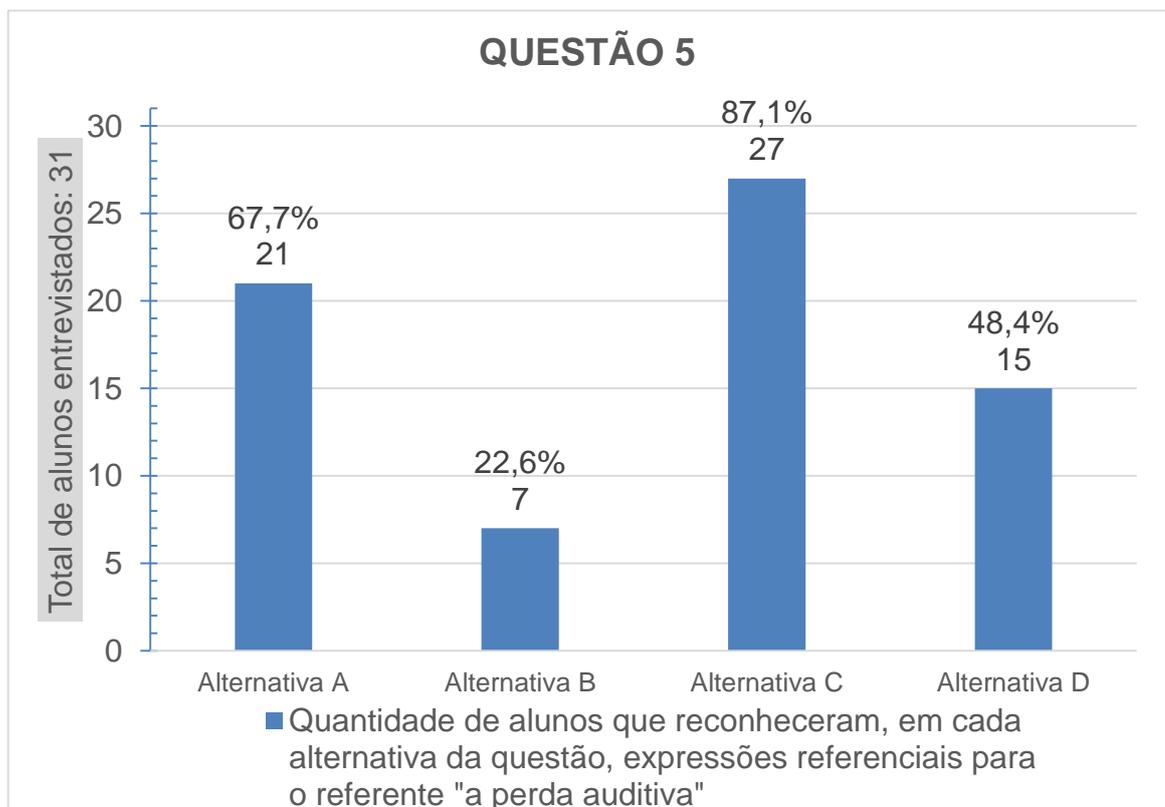


Gráfico 10

QUESTÃO 6

A questão 6, parecida com a questão 2, exige que o aluno identifique a única expressão formada por ARTIGO + SUBSTANTIVO + ADJETIVO. O número de alunos que marcou exatamente a letra **A**, a alternativa correta, foi de 45%. Esses alunos identificaram o artigo + substantivo + adjetivo no termo “a perda auditiva”. Salienta-se que todas as alternativas são compostas por três palavras, variando entre artigo, numeral, substantivo, adjetivo ou locução adjetiva. Apenas uma alternativa inicia-se por artigo, facilitando a identificação da resposta correta. Porém, mesmo assim, muitos alunos (55%) não conseguiram identificar essa estrutura, revelando, talvez, a pouca habilidade desses alunos em fazer análises metalinguísticas.

O trabalho com o artigo na escola por vezes acaba sendo subestimado. Frequentemente o que se vê é um trabalho nadareflexivo, priorizando apenas a identificação a partir de exercícios mecânicos com foco no gênero e no número, sem ênfase nos aspectos semânticos da classe. Muito pouco é explorado dessas palavras quando inseridas em contextos que lhes atribuem outra classificação, como, por exemplo, “o”, “a”, “os” e “as” como oblíquo e como artigo; “a” como preposição e artigo; “um” e “uma” como numeral e artigo; e, em séries mais avançadas, “o”, “a”, “os” e “as” como demonstrativo e artigo. Esse modo comparativo facilita a construção do sentido.

Pela semelhança de abordagem, cabe aqui, então, o proposto nas questões 1 e 2. Cabe também ampliar a comparação entre os artigos e os oblíquos quando apresentam a mesma estrutura, enfatizando, portanto, os modelos “o”, “a”, “os” e “as”.

Observe os gráficos a respeito dessa questão.

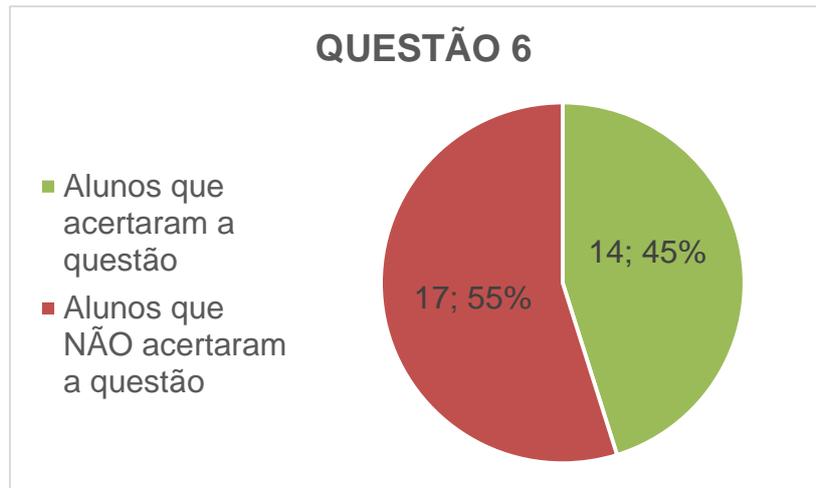


Gráfico 11

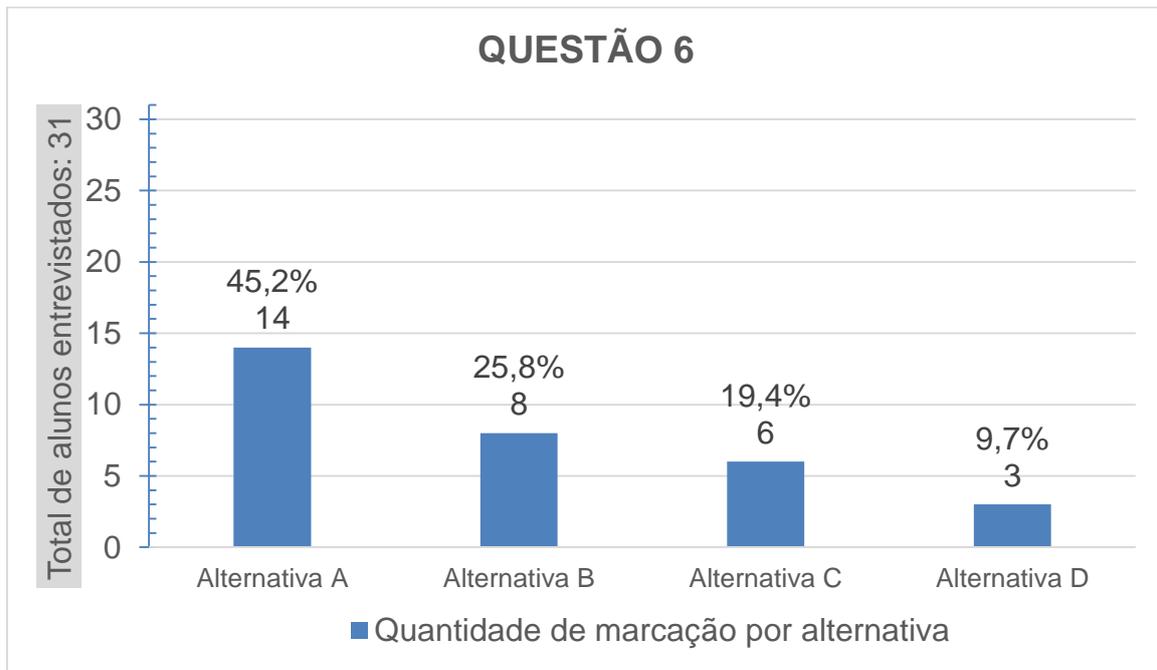


Gráfico 12

QUESTÃO 7

O perfil da questão 7 também é parecido com o da questão 6. Nessa, o aluno teria de identificar a expressão constituída de SUBSTANTIVO + LOCUÇÃO ADJETIVA. A alternativa com esse tipo de estrutura era a **B**, e 54,8% dos alunos fizeram a escolha certa. Salienta-se que as outras alternativas eram compostas por palavras como artigo, substantivo, adjetivo ou locução adjetiva. As únicas alternativas iniciadas por substantivo eram a **B** e **C**, daí os discentes precisariam

apenas diferenciar o adjetivo da locução adjetiva para chegar à escolha correta. Mesmo assim, 45,2% dos estudantes ainda marcaram erroneamente as opções **A**, **C** ou **D**.

Pelo fato das expressões referenciais fazerem uso constante de sentenças formadas por locução adjetiva, fez-se necessário colocar nesse diagnóstico esse tipo específico de questão. E aqui registrou-se um acerto de 54%, porém, mesmo assim, é preciso proporcionar ao aluno condição para que avance ainda mais nesse tipo de análise.

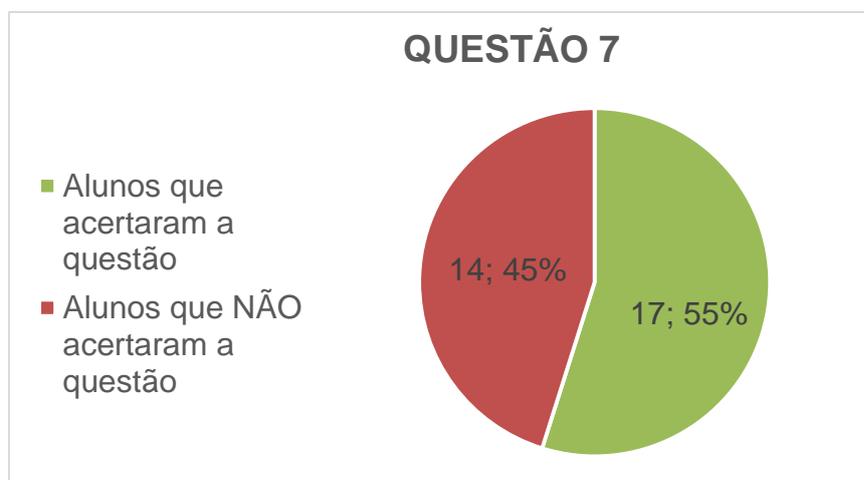


Gráfico 13

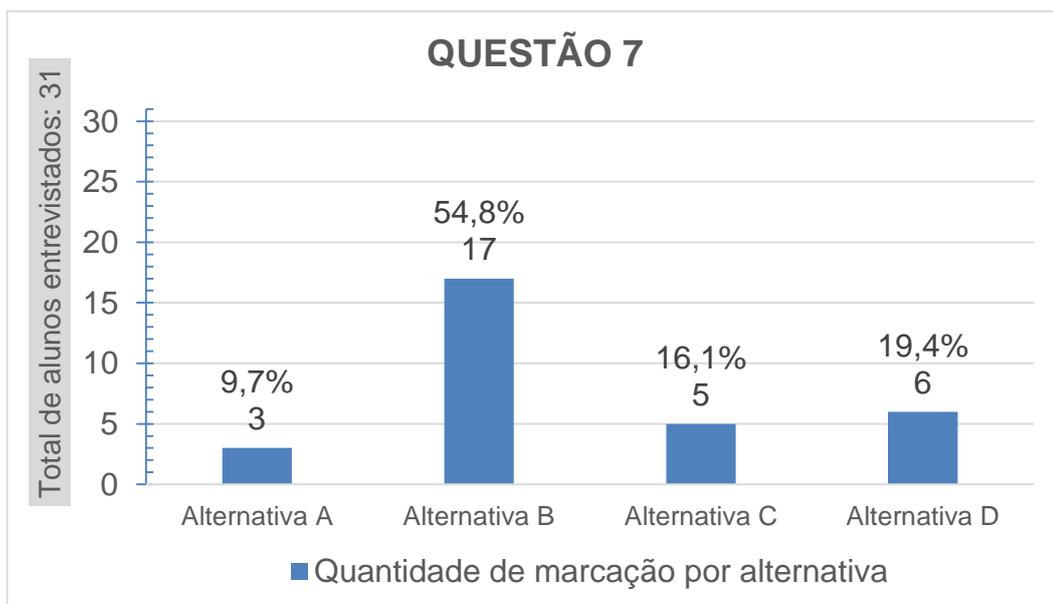


Gráfico 14

Seguindo o raciocínio de questões anteriores, é preciso trabalhar com estruturas envolvendo as locuções adjetivas, uma vez que essas, como dito anteriormente, frequentemente compõem as expressões nominais referenciais.

QUESTÃO 8

A questão 8 explorou alguns pronomes. As letras **A** e **D** focaram mais o aspecto conceitual dos pronomes e as letras **B** e **C** focaram mais o aspecto procedimental dessa classe, ou seja, o uso dos pronomes para a referência no texto. Os alunos precisariam reconhecer as letras A e D como corretas para acertar totalmente a questão. O resultado apontou que a maioria dos alunos sentiu dificuldade em entender o sentido dos pronomes “suas” e “essas” como definido na alternativa **D**, que afirmava que o pronome “suas” indica posse e o pronome “essas” demonstra um elemento no espaço. A alternativa, que deveria ser marcada, obteve apenas 38,7% de escolha.

As demais alternativas não apresentaram tantos problemas. Em **B** e **C**, por exemplo, os alunos perceberam o erro nas declarações de teor referencial dessas alternativas e não marcaram, de fato, essas opções. Foram respectivamente 83,9% de acerto para a letra B e 74,2% de acerto para a letra C. A alternativa **A** relacionava os pronomes às pessoas do discurso. 71% dos alunos perceberam essa relação e marcaram corretamente a alternativa.

Essa dificuldade de tentar conceituar uma classe gramatical pode ser sanada com mais discussões e atividades direcionadas em sala de aula. A identificação de ordem referencial não apresentou tantos problemas e isso pode ser explicado pelo gênero textual escolhido: uma tirinha. A linguagem não-verbal utilizada nesse gênero influi positivamente para a identificação da relação referencial no texto. Além disso, a narrativa curta também é outro fator positivo para a percepção da referência.

Diante disso, será mais interessante trabalhar a referência em textos mais expositivos e que apresentem especificamente linguagem verbal.

Seguem os gráficos relacionados à questão 8.

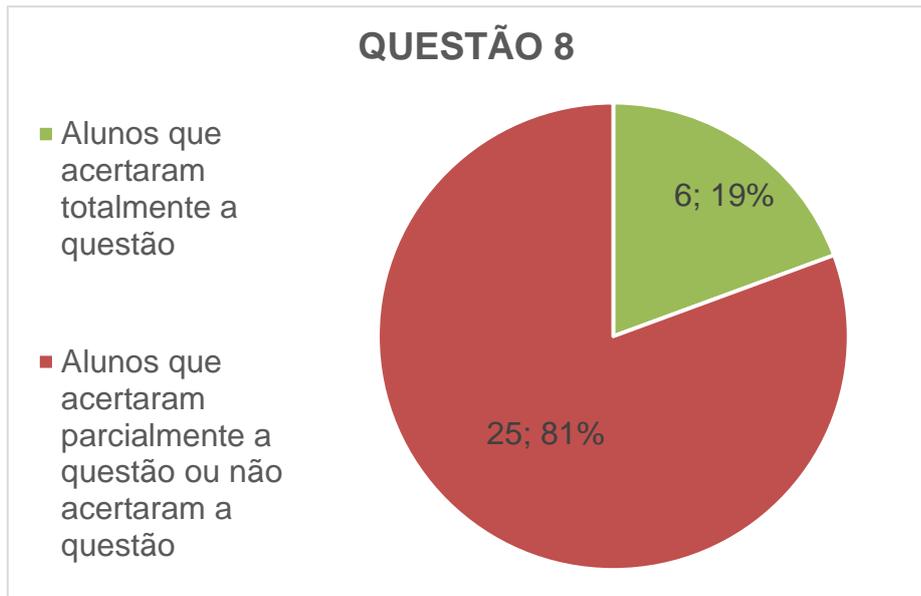


Gráfico 15

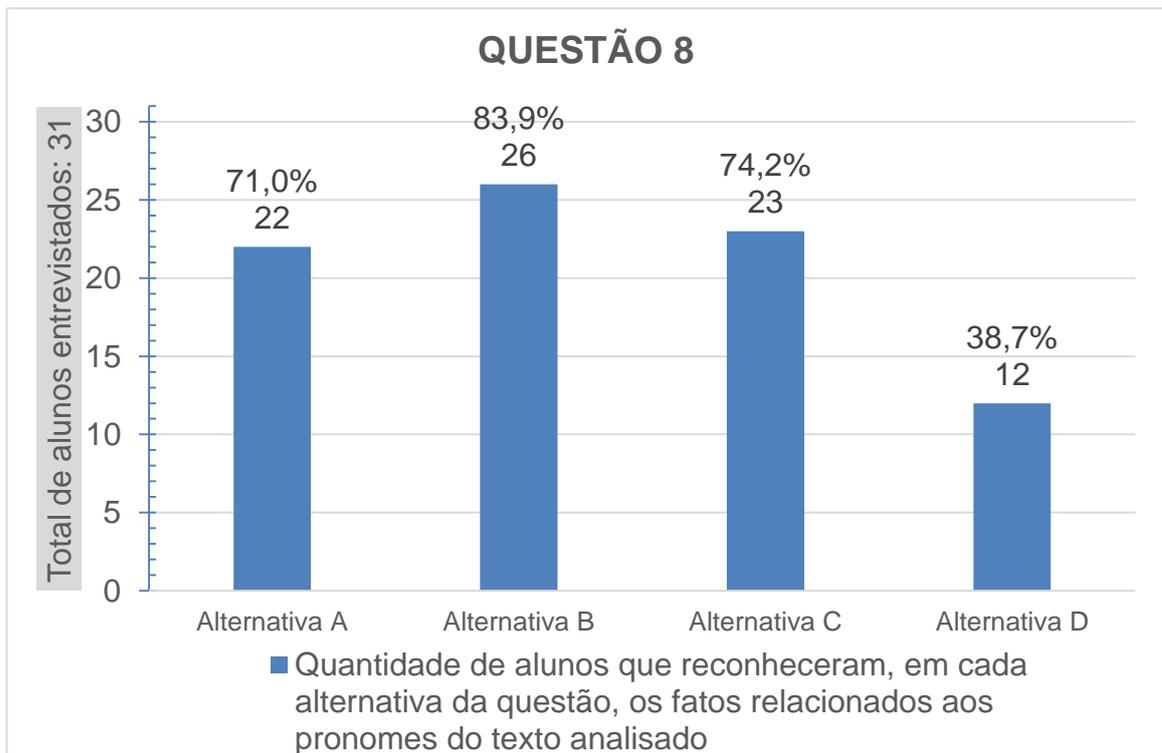


Gráfico 16

QUESTÃO 9

A questão 9 tratou da referenciação para os referentes “peixe” e “macaco”. Para acertar totalmente a questão, os estudantes precisariam marcar as letras **B**, **C** e **D**. O aluno deveria analisar, na alternativa **B**, a relação de referência com um termo mais genérico (aquele animal); na alternativa **C**, ele precisaria analisar a referência a partir de oblíquos (“lo” e “o”); e na **D**, os alunos teriam de fazer a referência a partir de expressões possessivas (seus dedos). A única alternativa que apresentava erro era a opção **A**, que afirmava uma relação referencial incorreta usando um termo mais genérico (aquele animal).

Mais uma vez, a maioria dos alunos apresentou dificuldade para identificar a referenciação a partir do uso de pronomes oblíquos. Essa dificuldade pode ser observada na alternativa **C**, pois muitos alunos não perceberam que os oblíquos “lo” e “o” constituem a cadeia referencial do referente “peixe”, foram apenas 25,8% de acerto. As outras expressões referenciais, formadas, uma por termo mais genérico (aquele animal) e outra por termo mais específico (seus dedos), e constituídas por pronome (demonstrativo e possessivo) favorecem a percepção da referenciação; talvez porque esses elementos guardem um significado mais próximo com o elemento retomado. As alternativas A, B e D, que trataram desse tipo de referenciação, exibiram resultados mais positivos, respectivamente 71,0%, 51,6% e 54,8%. Lembrando que os 71,0% da alternativa A correspondem aos estudantes que reconheceram o erro da alternativa e acertadamente não marcaram a opção.

Observe os gráficos a seguir.

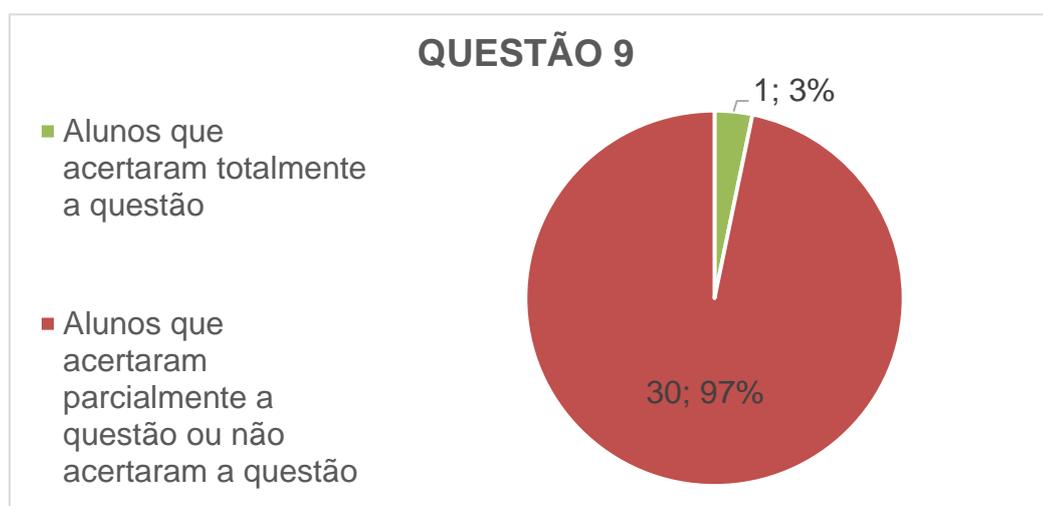


Gráfico 17

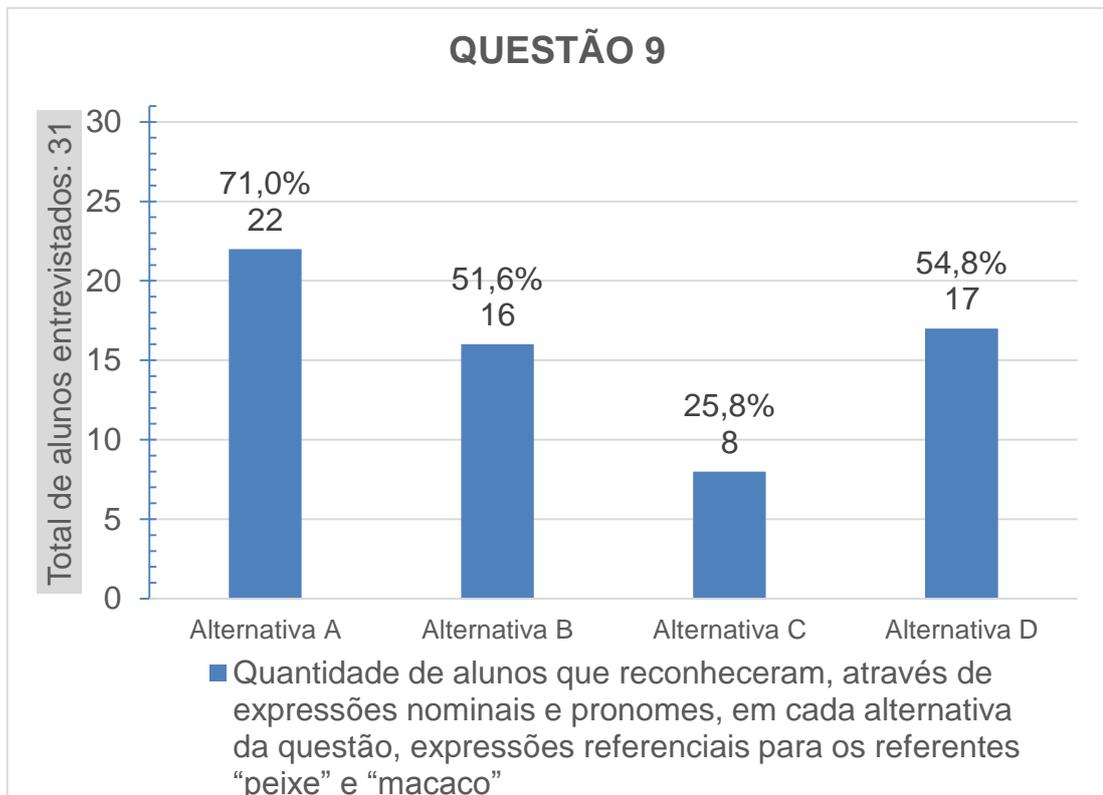


Gráfico 18

Como já citado anteriormente, é necessário explorar o uso dos pronomes oblíquos no processo de referenciação, uma vez que a dificuldade de perceber a relação desses pronomes com seus respectivos referentes vem se mostrando contínua nesse diagnóstico. Além disso, é necessário, sim, explorar a referenciação entre os elementos do texto a fim de que se compreendam as cadeias referenciais que compõem o mesmo.

QUESTÃO 10

Nessa questão, o aluno teria de escolher, entre oito opções dadas, um termo adequado para o elemento “telefone”, ajudando assim a constituir a cadeia referencial desse elemento. Além de tentar evitar a repetição, tentando utilizar todos os termos disponíveis, o aluno teria de fazer as escolhas com base na estrutura inicial de cada termo. Alguns termos iniciam-se por preposição e os alunos deveriam ficar atentos a isso; eles, ao preencherem os espaços em branco, teriam de analisar as palavras existentes antes e depois da lacuna para encontrar o sentido do trecho a

ser completado. Pelo resultado observado, muitos alunos não se ativeram a isso, tentando preencher os espaços preocupando-se, essencialmente, em explorar todas as opções de preenchimento. Tal atitude pode revelar que o aluno ainda não enxerga o texto como uma gama de elementos que se relacionam e se completam para a construção do sentido do texto.

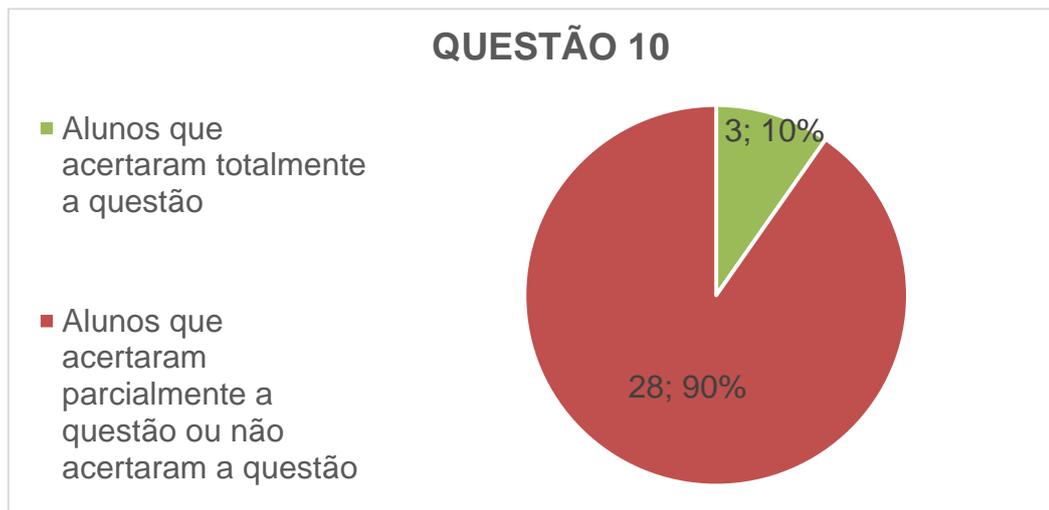


Gráfico 19

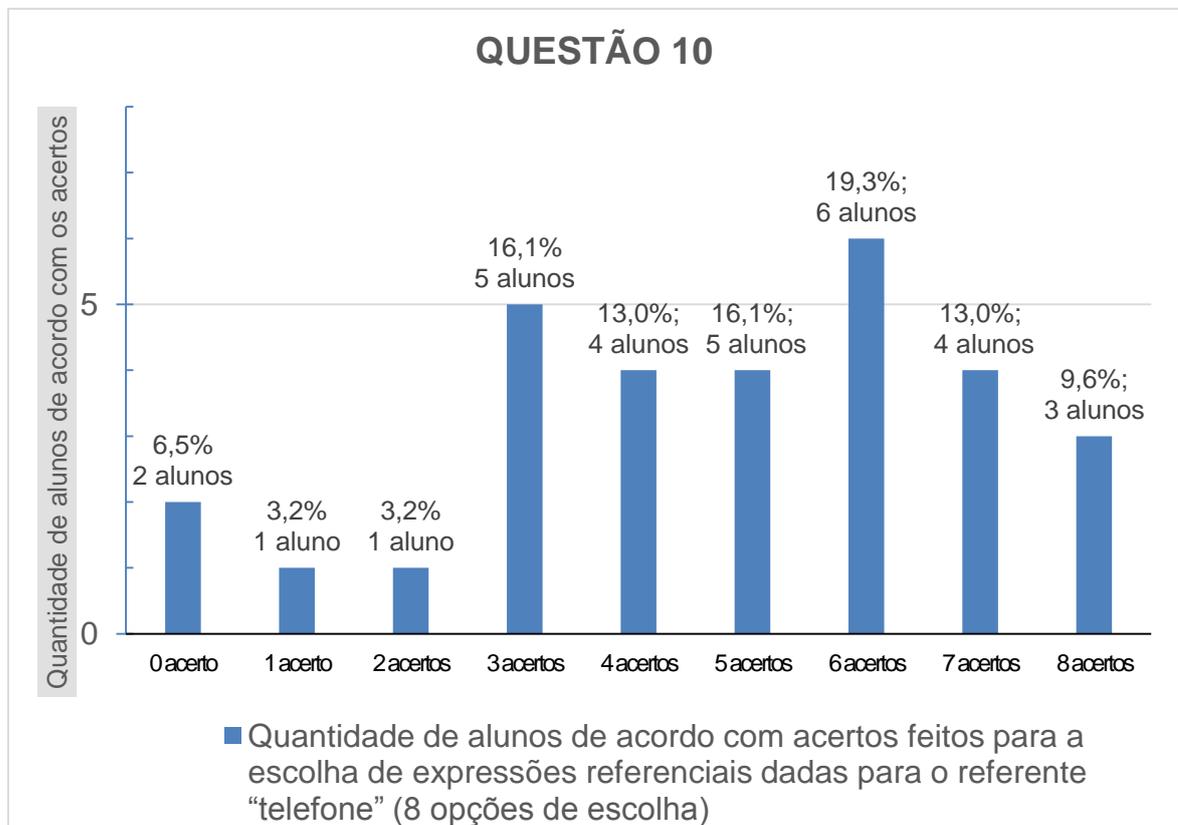


Gráfico 20

Do total de alunos analisados, apenas 13 deles obtiveram 6 acertos ou mais, totalizando 41,9% do grupo analisado. E, por conta disso, é imprescindível, então, explorar, através de atividades diversas, as cadeias referenciais presentes nos diversos textos.

QUESTÃO 11

Essa questão também explorou a referenciação, assim como as questões 5 e 9. Para a 11, explorou-se a referenciação a partir de termos genéricos e específicos, expressões nominais e pronome pessoal (eles). Para acertar totalmente a questão, o aluno precisaria marcar as alternativas A, B e D. Na alternativa **A**, 45,2% dos alunos marcaram corretamente a questão, que afirmava a relação de referência entre os termos “o cientista” e “neurobiologista americano Daniel McGehee”. A alternativa **B**, que abordava corretamente a relação entre “a toxina do cigarro” e “nicotina”, obteve 58,1% de acerto por parte dos alunos. Na **C**, 80,6% dos alunos perceberam a relação referencial incorreta entre “a toxina do cigarro” e “O cigarro”. Para a **D**, 58,1% dos alunos identificaram corretamente a remissão do elemento “eles”.

Destaca-se, aqui, também o resultado visto em A, a alternativa que apresentou o menor número de acertos (45,2%). A alternativa relacionava “o cientista”, termo mais genérico, com “neurobiologista americano Daniel McGehee”, termo mais específico. A dificuldade do aluno em identificar essa relação pode ter acontecido pelo fato de “neurobiologista americano Daniel McGehee” aparecer, no texto, como característica de “a equipe do”. Pelo contexto, a indicação do elemento referencial “o cientista” e não “a equipe” deve-se ao fato de se entender que Daniel McGehee representa essa equipe, é o chefe ou coordenador dessa equipe. E o aluno, por ainda não estar familiarizado com esse tipo de análise, não reconhece essa relação.

Pelo visto, com exceção do resultado em C, boa parcela dos estudantes demonstrou ter dificuldade de identificar a relação entre termos do texto. E, por conta disso, é válido, sim, explorar esse tipo de atividade em sala de aula a fim de levar o discente a perceber as relações estabelecidas nos textos e, com isso, incitá-lo a produzir textos mais elaborados.

Percebe-se, mais uma vez, a necessidade de se explorar o trabalho com as cadeias referenciais. E ressalta-se, aqui, a importância de se usar exemplos que

mostram retomadas entre termos distantes no texto, mostrando que os objetos de discurso, independente de localização, estabelecem uma relação sequenciada.

Seguem os gráficos relativos à questão.

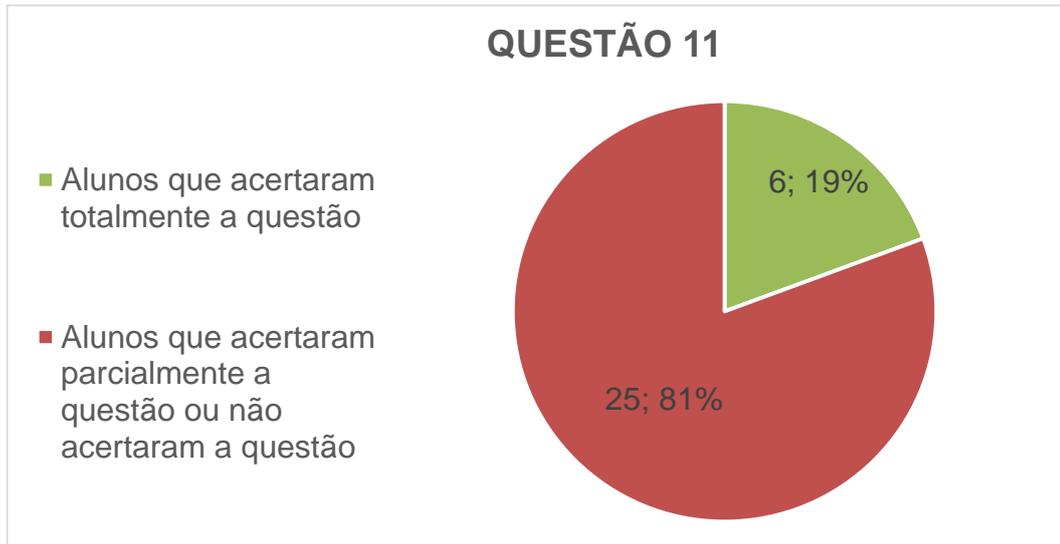


Gráfico 21

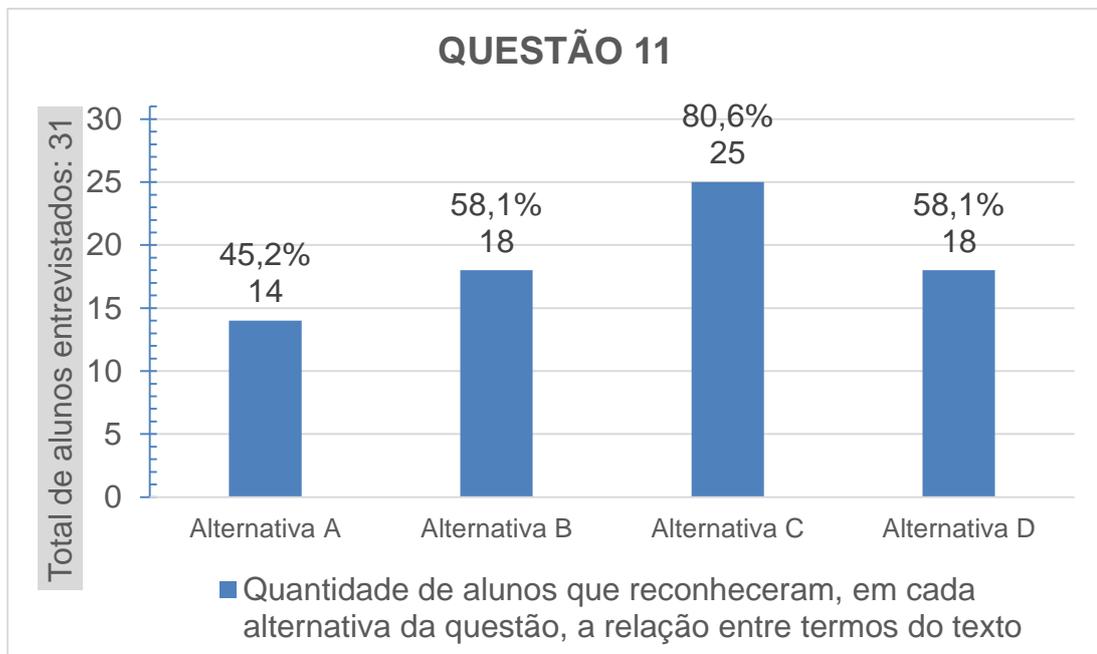


Gráfico 22

GHFLJ / 13 anos	o gelado	o gelado	o gelado	o gelado	o gelado	o gelado	o gelado	o gelado
ESS / 13 anos	o creme	o gostoso	o cremoso	o cremoso	o gelado	o gostoso gelado	o gostoso	o gostosos
ESJ / 14 anos	Ausente							
WAS / 14 anos	Ausente							
LAV / 12 anos	Especial							

Nessa última questão, ao pedir para o aluno indicar uma expressão referencial para o elemento “sorvete”, sem dar nenhum exemplo de escolha, verificou-se os seguintes resultados:

- Alguns alunos não variaram na escolha da expressão nominal para substituírem o elemento “sorvete”; em alguns casos, uma mesma expressão referencial foi usada em todas ou quase todas as substituições, como pode ser visto em VCS, RFVS, FLA e GHFLJ;
- Alguns alunos não fizeram nenhuma alteração do elemento “sorvete”, como em JBS e EdSS;
- Em outro caso, quando da construção de uma expressão nominal, o aluno não variava e mantinha a palavra “sorvete” como núcleo da expressão, e isso pode ser observado em KNS 1;
- Quanto ao uso do pronome, o pessoal reto “ele” foi o mais usado. Em alguns casos, esse pronome substituiu o elemento “sorvete” em todas ou quase todas as suas aparições. Percebe-se esse fato em EVMB, KNS 2, ERS, SSJA, USA e JPJS. Quanto ao uso de oblíquo para retomada do elemento “sorvete”, nenhuma ocorrência foi registrada;
- O uso do artigo na construção da expressão nominal também foi constante. Muito pouco se usou um pronome demonstrativo para iniciar a expressão. Esse exemplo pode ser visto em NESC, JFS, VCS, ISR, RSF, JLOS, VAS, RPC e ESS;

- Em alguns textos, o emprego dos pronomes demonstrativos “aquilo”, “aquele” e “aqueles” aparecem isoladamente na tentativa de retomada do elemento “sorvete”. Isso pode ser visto nos textos de KNS 2 e de MJL. No entanto, essa forma de retomada deixa lacunas na construção da cadeia referencial desse objeto de discurso, o sentido fica vago. Além disso, a forma do pronome no plural também mostra uma inadequação. Normalmente os demonstrativos “aquele” e “aqueles” compõem uma descrição nominal definida (artigo definido ou pronome demonstrativo + nome) e, assim, a retomada se dá de forma a contribuir semanticamente para a manutenção do referente. O demonstrativo “aquilo”, por sua vez, é muito frequentemente usado para referir-se a um evento, uma situação, um enunciado, um episódio ou a uma vasta área textual, por exemplo; e não a um simples objeto de discurso;
- Ao tentar escolher as expressões referenciais, o aluno se vale de palavras que, de certa forma, mantêm uma associação com o elemento “sorvete”, por isso o aluno RSF utilizou os termos “o gelo” e “o picolé” para se referir a “sorvete”, o aluno EBS utilizou o termo “gelatina” e o aluno ISR utilizou o termo “bolas de chocolate geladas”. No entanto, essa escolha acaba prejudicando a progressão referencial pelo fato de desfocarem o elemento em questão ao suscitar um novo objeto de discurso.
- Poucos alunos conseguiram explorar o uso de expressões referenciais de forma mais diversificada, organizada e coerente para se referir ao elemento “sorvete”. JS, por exemplo, além de fazer uma escolha coerente e variada, fez uso de elipses, exemplo utilizado apenas por essa aluna;
- Boa parte dos alunos, ao tentar criar as expressões para o referente “sorvete”, acabam se limitando, especificamente, a construções formadas por ARTIGO + NOME, deixando de explorar outras possibilidades que contribuem para uma melhor construção da cadeia referencial;

Destaca-se que, para montar os referentes para “sorvete”, de modo geral, os estudantes se valeram de palavras relacionadas às características do referente como “gostoso”, “cremoso”, “gelado”, “delícia”, entre outros.

2.4 CONCLUSÃO DO DIAGNÓSTICO INICIAL

A partir da análise exposta, a qual registrou o nível de habilidades dos alunos para os aspectos conceituais e procedimentais relacionados à referenciação, acredita-se que os alunos do 7º ano necessitam aprimorar alguns conhecimentos linguísticos necessários ao trabalho com os processos referenciais dos textos. Além disso, faz-se também essencial a exploração das cadeias referenciais presentes em diversos textos, especialmente naqueles de caráter expositivo e nos quais predomina a linguagem verbal.

Com essa conclusão, para o domínio conceitual em questão, serão aplicadas atividades com as seguintes abordagens:

- Diferenças entre o “a” artigo e o “a” preposição;
- Exploração e análise das diferentes classes gramaticais em sintagmas nominais mais extensos, com, no mínimo, quatro classes diferentes;
- Nomeação de seres abstratos;
- Exploração e análise de estruturas formadas por SUBSTANTIVO + ADJETIVO;
- Estudo de estruturas com adjetivo anteposto ao substantivo;
- Uso dos numerais, tanto no aspecto conceitual e de sentido, quanto no aspecto referencial;
- Trabalho com estruturas envolvendo as locuções adjetivas;
- Comparação entre os artigos e os oblíquos quando apresentam a mesma estrutura, enfatizando, portanto, os modelos “o”, “a”, “os” e “as”.

Para o domínio procedimental com foco na referenciação, serão desenvolvidas atividades que tratam dos seguintes aspectos:

- Análise das noções de especificidade ou generalização que os artigos apresentam nos processos de referenciação;
- Estudo dos pronomes oblíquos no processo de referenciação;
- Substituição de termos, no texto, por outros de sentido semelhante na análise de cadeias referenciais;

- Trabalho com a referenciação em textos mais expositivos e que apresentem especificamente linguagem verbal;
- Exploração da referenciação entre os elementos do texto a fim de que se compreenda as cadeias referenciais que compõem o mesmo;
- Identificação de cadeias referenciais presentes nos diversos textos;
- Análise das retomadas entre termos distantes no texto;
- Produção textual com orientação específica para a referenciação.

Espera-se, ao final das aplicações dessas atividades, que esses alunos demonstrem maior domínio das classes gramaticais exploradas, melhorando significativamente os resultados relacionados a essa competência. Além disso, acredita-se que os alunos já estarão mais familiarizados com as relações referenciais que se estabelecem nos diversos textos, demonstrando, também, progresso no trato com os objetos de discurso constituintes do texto. A partir dessas duas abordagens, a produção textual desses alunos poderá apresentar um nível organizacional mais apurado, demonstrando melhor sequenciação e progressão textuais.

3 ENSINO E APRENDIZAGEM DA COESÃO REFERENCIAL

Os professores de Língua Portuguesa já reconhecem que o texto, em suas variadas formas, é ferramenta indispensável a sua prática. É a partir dele que as outras possibilidades de trabalho com a língua vão se construindo, pois o texto permite diversas categorias de análises. Antunes (2009, p. 51-52) afirma que

o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos.

A partir dessa concepção do texto, o professor de língua materna vai delineando seu fazer pedagógico em busca de metodologias capazes de provocar nos alunos saberes necessários ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Dentre essas habilidades, é fato que o desenvolvimento da habilidade escritora do educando representa um dos objetivos cruciais da escola, uma vez que pesquisas diversas revelam o quão ineficiente ainda é essa instituição no trato com a escrita. Além disso, no Brasil, a escola não é só a principal responsável, mas talvez a única entidade que apresenta possibilidades de oferecer subsídios para o desenvolvimento dessa habilidade nos alunos, pois muitas famílias brasileiras, infelizmente, por motivos diversos, não contribuem de forma mais efetiva para a aprendizagem de seus dependentes.

Para lidar com a escrita, além de se fazerem necessárias a leitura e a compreensão, é extremamente importante o conhecimento da estrutura gramatical da língua. Em outras palavras, o desenvolvimento da habilidade escritora requer do discente conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos mínimos. E isso é matéria de preocupação, uma vez que, em muitas escolas, principalmente nas públicas, professores de língua materna estão explorando o texto, principalmente e prioritariamente, a partir de suas questões discursivas, deixando de lado o trabalho com o aspecto gramatical. Esse fato acaba por dificultar ainda mais o trato com a leitura e a produção de textos, uma vez que esses conhecimentos, o textual e o gramatical, são interdependentes. Os dois aspectos trabalham conjuntamente para a

construção do sentido no texto. Dicotomizar essas duas vertentes da língua acaba dificultando ainda mais o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Como mesmo supõe os PCN (1998, p. 48),

ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção de textos, bem como de instrumentos de análise linguística.

Portanto, mesmo sabendo que o texto é a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, pois é o ponto de partida, é preciso entender também que o trabalho com a análise linguística não deve ser colocado em segundo plano. A prática coerente exige a distinção de categorias a partir das quais procedimentos também diferenciados precisam ser adotados. Os PCN afirmam que

os diversos aspectos do conhecimento linguístico podem merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não (PCN, 1998, p. 49).

O trato com o texto e a produção textual, principalmente, fica inviável caso o discente apresente defasagem de conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos. Esses conhecimentos protagonizam uma escrita com mais autonomia favorecendo a construção de textos com mais sentido. No que se refere à prática de análise linguística, o próprio PCN (1998) destaca, entre outros, os seguintes conteúdos: a comparação dos fenômenos linguísticos observado na fala e na escrita; realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos; ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras; descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análises das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita.

Como bem defendem os PCN (1998, p. 65),

há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece.

Os conteúdos selecionados, portanto, devem se fundamentar a partir dos princípios da ação-reflexão-ação, pois esses princípios inspiram a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e, principalmente, para a produção de textos (PCN, 1998).

A partir dessas questões, o trabalho com a produção textual em sala de aula deve se embasar em critérios bem estabelecidos que nortearão a prática docente. O professor deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos (MARCUSCHI, 2012). Os professores de Língua Portuguesa precisam alicerçar sua atuação com conhecimentos que os preparam para um trabalho mais competente e eficiente no trato com a análise e a produção de textos, pois é certo que a escola ainda é a principal responsável em estimular e aprimorar no discente as habilidades escritoras.

As orientações dos Parâmetros são pertinentes e abordam as discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa. No entanto, a existência dessas orientações ainda não é suficiente para refletir, na prática, resultados positivos. Pouquíssimas escolas no Brasil conseguem desenvolver uma prática condizente com o fazer pedagógico exibido nos Parâmetros e colher resultados frutíferos. E então, para muitos alunos, escolas e professores, o contexto da sala de aula ainda se apresenta muito aquém da proposta dos PCN. A realidade, então, toma uma forma pouco convidativa tanto para professores quanto para alunos. Na prática, os resultados exibidos em nossas escolas revelam que a maioria dos alunos apresenta, com relação à escrita e à produção textual, um desempenho nada satisfatório. São diversos os problemas encontrados. No que se refere à escrita, com exceção de alguns, os discentes apresentam construções confusas, enunciados truncados, sem pontuação alguma ou com o uso da pontuação de forma totalmente equivocada, a

escrita não flui, ficam paralisados quando se exige a produção de alguma coisa, a ortografia traz ainda muitas inadequações para a série em curso.

A impressão que se tem é que, em todas as instâncias do ensino, o trabalho oferecido nas escolas, na tentativa de potencializar as aprendizagens, especialmente com as questões de produção textual, acaba, por motivos diversos, sendo bastante ineficiente. A Educação Infantil entrega ao Ensino Fundamental I alunos despreparados para o processo de alfabetização; o Ensino Fundamental I não contribui para a superação dos problemas relacionados à leitura e à escrita e conduz para o Fundamental II alunos com nível de aprendizagem muito distante do ideal para as séries desse percurso; e, por fim, já no Ensino Médio, esses mesmos alunos contribuem para divulgar, nas diversas avaliações externas organizadas por secretarias de educação de várias instâncias, que o nível de proficiência em Língua Portuguesa de nossos estudantes do Ensino Médio encontra-se num patamar bastante atrasado. Muitos apresentam resultados condizentes com o de um aluno de 5º ano, por exemplo.

De fato, os problemas são muitos, especialmente aqueles relacionados à oração e à coesão. É muito comum detectar frases incompletas, confusas, problemas de pontuação, ortografia, concordância, regência, usos lexicais inadequados. Para essa pesquisa, por exemplo, muitos problemas de ordem gramatical e lexical foram detectados a partir do diagnóstico feito em sala. A princípio, os discentes revelaram habilidade ainda pouco suficiente no trato com a análise metalinguística. Pelas análises feitas, muitos alunos não conseguem perceber o sentido e a articulação que as palavras estabelecem na elaboração dos diversos elementos textuais. Outro indício apontado com esse diagnóstico foi a falta de visão do aluno para perceber as relações entre os elementos linguísticos dispostos na superfície textual, em especial a coesão referencial, essa que norteia um princípio de organização textual e que é foco desta proposta. Muitos alunos, por exemplo, não souberam identificar a relação entre elementos do texto e não perceberam a construção do sentido estabelecido a partir desses elementos.

De posse desse resultado, a proposta delineou uma linha de trabalho que favorecesse, primeiro, o domínio das classes gramaticais envolvidas nos processos de coesão referencial e, depois, a análise dos principais processos de referenciação. Defende-se, aqui, que as noções de referenciação regem um princípio de

organização textual indispensável ao aprimoramento da escrita, em especial ao avanço da produção textual.

Como dito anteriormente, os conteúdos selecionados devem se fundamentar a partir dos princípios da ação-reflexão-ação. Sendo assim, ao planejar as ações para essa proposta, pensou-se nos possíveis modos de se trabalhar a referência para que essa tivesse, de fato, um tratamento didático adequado para o processo de ensino e aprendizagem da escrita com foco na produção textual. As atividades, portanto, tiveram como ponto de partida os conteúdos já dominados pelos discentes para, a partir daí, novos conteúdos serem abordados.

Até aqui, o foco foi o aluno, pensou-se exclusivamente no modo de proporcionar a aprendizagem do aluno. Mas é preciso também enfatizar o papel do professor nesse processo, pois é ele que vai organizar o ensino a ser dispensado ao aluno. São faces da mesma moeda, de um lado o professor, com as estratégias de ensino, do outro lado o aluno, com as possibilidades de aprendizagem. Diante disso, esses dois aspectos têm relevância semelhante.

É preciso instrumentalizar o docente para que ele possa planejar e executar métodos de ensino eficientes para o trato com a língua, especialmente os fatos relacionados à escrita e à produção de textos. Muito além de questões financeiras, pois é óbvio a importância de remuneração adequada, o desenvolvimento de competências desse profissional está intimamente relacionado com a capacitação docente, uma vez que posturas adequadas e de sucesso em sala de aula vão decorrer do grau de maturidade e de habilidade profissional do docente. Tratar do tema da referência na sala de aula, portanto, exigiu de minha parte domínio específico da temática para que fosse possível uma abordagem coerente no espaço escolar, que também configura como outro obstáculo a ser superado pelo professor, já que o contexto da escola pública traz ainda muitos problemas de ordem estrutural e pedagógica.

A formação de professores, infelizmente, ainda é muito precária, pois, na maioria dos casos, acaba não preparando adequadamente esse profissional para seu ambiente de trabalho. Nesse momento, então, é preciso destacar a importância desse mestrado profissional para a formação de professores. O mestrado, pelo fato de trabalhar com situações específicas da área, acaba instrumentalizando o professor com conteúdos específicos e bem direcionados aos problemas do ensino de Língua Portuguesa. Em momentos de aula do mestrado, por exemplo, muitos

questionaram o porquê de não terem trabalhado essa ou aquela questão durante a graduação. Esse fato revela, sim, que a graduação ainda prepara de forma insatisfatória esses profissionais. E como a demanda da escola é cada vez maior, qualificar-se profissionalmente representa ampliar as possibilidades de trabalho para a qualidade da educação, uma vez que professores bem guarnecidos fomentarão propostas didáticas mais eficientes e eficazes. O mestrado, então, representa essa possibilidade.

A partir dos estudos desenvolvidos durante o mestrado e com base em meu interesse em desenvolver um trabalho focado na escrita, a proposta de trabalho aqui exposta foi criada. A referida proposta prevê um trabalho direcionado ao estudo da referenciação no Ensino Fundamental, especialmente no 3º ciclo dessa etapa. A partir disso, os objetivos traçados foram os seguintes:

3.1 OBJETIVO GERAL

- ✓ Ao final da aplicação dos instrumentos de intervenção, espera-se que os alunos possam reconhecer as cadeias referenciais presentes nos textos e, a partir daí, começar a desenvolver uma melhor percepção da estrutura organizacional do texto, culminando, assim, na progressão referencial, a qual contribui positivamente para a confecção de textos mais coerentes e coesos.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir da aplicação dos instrumentos de intervenção, espera-se que os alunos possam:

- ✓ Relacionar as diferenças da palavra “a” como artigo e como preposição;
- ✓ Analisar a forma, o sentido e a função dos substantivos;
- ✓ Conhecer o sentido dos substantivos abstratos;
- ✓ Analisar os sintagmas nominais com ênfase nas relações entre substantivo e adjetivo;
- ✓ Conhecer o numeral a partir de sua função dentro dos sintagmas nominais;
- ✓ Conhecer a relação do numeral com o substantivo;
- ✓ Analisar a função e a estrutura das locuções adjetivas nas sentenças nominais;
- ✓ Analisar os sintagmas nominais envolvendo o artigo, o numeral, o pronome, o substantivo, o adjetivo e a locução adjetiva;

- ✓ Conhecer os pronomes oblíquos, especialmente as formas “o”, “a”, “os”, “as” e suas variações;
- ✓ Analisar as características do artigo e do pronome oblíquo quando esses apresentam a mesma estrutura;
- ✓ Analisar o artigo a partir de sua função referencial dentro do texto;
- ✓ Conhecer e analisar as expressões nominais referenciais compostas por artigos;
- ✓ Relacionar os termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação no texto;
- ✓ Conhecer as cadeias referenciais do texto;
- ✓ Analisar a referenciação a partir da função referencial dos pronomes oblíquos;
- ✓ Conhecer as expressões nominais referenciais;
- ✓ Relacionar referentes textuais;
- ✓ Conhecer recurso referencial de ordem gramatical e recurso referencial de ordem lexical;
- ✓ Analisar texto com vistas à exploração dos mecanismos de referenciação trabalhados nessa proposta.

4 CONTEÚDOS

4.1 À LUZ DA REFERENCIAÇÃO

A sala de aula precisa ser espaço de uma aprendizagem significativa, principalmente no trato com o texto. Como diz Santos (2013, p. 39), “tendo em vista a dificuldade que cerca o trabalho dos professores com o texto em sala de aula, acredita-se que os mecanismos referenciais possam servir de instrumento para que o docente oriente melhor seus alunos”. Com o texto, o professor pode desenvolver a competência comunicativa dos discentes, levando-os a criar experiência com a língua materna de forma mais eficaz. O texto, então, precisa ser levado para a sala de aula de modo a contribuir intensamente para o desenvolvimento da habilidade escritora.

Para tanto, as abordagens a serem feitas com esse material discursivo devem passar pelo crivo da referenciação, visto que esta, através de suas diversas estratégias, constrói os objetos de discurso mantendo-os ou desfocalizando-os na pluralidade do texto. Diante das dificuldades de produção textual de nossos alunos, é viável dispensar mais tempo nas escolas para o processo dessa aprendizagem através de atividades que estimulem, no aluno, a percepção das relações dos diversos elementos que contribuem para a construção do sentido do texto, a saber, atividades que explorem a referenciação textual, pois, como afirma Machado (2013, p. 101),

Quando estamos diante de um texto, estamos, na verdade, diante de uma rede coerente de ideias articuladas entre si: ideias que pressupõem conhecimentos e interpretação de implícitos e que nos transmitem informações e opiniões. Seja no ato de produzir textos, seja no ato de interpretá-los, precisamos entender como se constrói essa rede articulada de informações.

Antunes (2005, p. 95) afirma que “é necessário saber mais do que nomenclatura gramatical para estabelecer articulações que fazem sentido”, é preciso pensar nas relações semânticas, sintáticas e pragmáticas que se estabelecem a partir do uso das palavras em um texto. Pensar nesse jogo de relações traz à tona a certeza de que as palavras têm variado poder de significação. “O trabalho que se limita à classificação, sem observar os efeitos de sentido que estão por trás das escolhas

lexicais e dos processos de referenciação manifestos, restringe o ensino e não provoca a reflexão sobre o texto” (MACHADO, 2013, p. 102).

Falar de referenciação é discutir e analisar o estudo de como as ideias podem estar organizadas/dispostas em um texto, considerando as referências necessárias para recuperar elementos já previamente apresentados, retomando-os ou simplesmente fazendo referência a eles (MACHADO, 2013, p. 101). É dessa organização que os alunos precisam estar cientes para perceberem que a construção de um texto escrito, em especial, não é algo que depende exclusivamente de habilidades vocacionais ou de conhecimentos profundos de gramática. Antunes (2005, p. 94) afirma que

Escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação. Na maioria dos casos, a clareza é fundamental, e o uso das substituições – gramaticais ou lexicais – interfere decisivamente nessa clareza, pois afeta, entre outras coisas, a identificação dos referentes que constituem as cadeias referenciais.

Dessa forma, dizemos, então, que a construção do texto se dá através de uma rede bem articulada de intenções, ideias e unidades linguísticas. “O movimento de referenciação é um dos processos da coesão textual, e é fundamental para a progressão temática e para a construção do sentido do texto” (MACHADO, 2013, p. 101). Para Cavalcante (2013, p. 10), é

mais adequado falar de referenciação, e não de referência, de modo a ressaltar a ideia de processo que caracteriza o ato de referir. Nada teria uma segmentação a priori: tanto as categorias discursivas quanto as cognitivas podem evoluir e se modificar de acordo com uma mudança de contexto ou de ponto de vista. As opções lexicais se reconstróem e se amoldam ao que está sendo negociado entre os interlocutores, dependendo de seus propósitos enunciativos.

Ainda abordando o conceito de referenciação, vale ressaltar o posicionamento de Koch & Elias (2013, p. 123): “denomina-se referenciação as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial”. Para Rodrigues et al. (2012, p. 141),

a referenciação consiste em uma atividade discursiva em que a realidade é mantida, construída, reconstruída e alterada pela forma como os sujeitos sócio-cognitivamente interagem com o mundo. Em outras palavras, os sujeitos interpretam o mundo através da interação com o entorno físico, social e cultural.

Para entender esse fenômeno textual-discursivo, o professor precisa dominar alguns termos e seus referidos conceitos, ou seja, o professor precisa conhecer aspectos básicos envolvidos nas reflexões teóricas sobre esse tema. Em se tratando, então, de referenciação, não se pode deixar de falar em objetos de discurso ou referentes. Esses termos, segundo concepções mais antigas, baseados nos estudos lógico-semânticos, advogam a existência de uma relação direta e biunívoca entre linguagem e mundo. Para essa concepção, os referentes são dimensionados como objetos de mundo. Segundo Roncarati (2010, p. 41-42), “Uma teoria da referência nesse viés teórico postula, em termos semânticos, que os enunciados em que os referentes se inserem têm de ser submetidos a condições de verdade e não a condições de uso”, pois, nessa concepção, a referência é uma forma de representação que aponta para a realidade objetiva e circundante do mundo.

Já, segundo concepções mais atualizadas e que embasam os estudos sobre referenciação nesse trabalho, os referentes ou objetos de discurso seguem uma perspectiva sociocognitiva interacionista. Nessa concepção, os referentes são considerados como objetos de discurso que, como diz Roncarati (2010, p. 42), são “entidades alimentadas e sancionadas pela atividade discursiva”. Roncarati (2010) afirma que muitas das contribuições para essa definição mais atualizada de referentes ou objetos de discurso partiram de Mondada e Dubois, as quais defendem que as representações linguísticas são subjetivamente particularizadas em face do mundo perceptível. Quanto a isso, Roncarati (2010, p. 42) exemplifica: “uma pessoa denominada como lerda ou estúpida é tida como lerda e estúpida, muito embora saibamos o quanto essa categorização costuma estar fundada em critérios subjetivos e atitudinais de cunho pejorativo ou emocional”. Sendo assim, “o referente ou objeto de discurso é construído no interior do e através do próprio discurso, recortado pela dimensão perceptivo-cognitiva e subjetiva que criamos no universo textual” (RONCARATI, 2010, p. 44).

A partir dessas contribuições, então, dizemos que a referenciação é uma construção colaborativa decorrente de práticas sociais e os objetos de discurso

podem se modificar através dos contextos e assim evoluírem na progressão textual à medida que lhes são conferidos novas categorias e atributos. Como postula Mondada e Dubois (2013, p. 22-23),

A variabilidade das categorizações sociais mostra que há sempre, por exemplo, muitas categorias possíveis para identificar uma pessoa: ela pode ser igualmente tratada de 'antieuropeia' ou de 'nacionalista' segundo o ponto de vista ideológico adotado; diacronicamente, um 'traidor' pode tornar-se um 'herói'. [...] A questão não é mais avaliar a adequação de um rotulo 'correto', mas de descrever em detalhes os procedimentos (linguísticos e sócio-cognitivos) pelos quais os atores sociais se referem uns aos outros- por exemplo, categorizando qualquer um como sendo um 'homem velho', em vez de um 'banqueiro', ou de um 'judeu' etc., tendo em conta o fato de algumas destas categorias poderem ter eventualmente consequências importantes para a integridade da pessoa.

Sendo assim, conceber a referência a partir da perspectiva da referenciação é acreditar que as categorias são definidas e estabilizadas nas práticas discursivas e não numa perfeita relação de correspondência com os objetos mundanos. Podemos dizer, então, que a referência diz respeito aos objetos do mundo, da realidade; enquanto a referenciação tem a ver com os objetos do discurso, no texto. Rastier (1994, apud MONDADA E DUBOIS, 2013, p.20) diz que a referenciação não diz respeito a “uma relação de representação das coisas ou dos estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado”. Mondada e Dubois (2013, p. 20), ao falar da questão da referência aos processos de referenciação, resume:

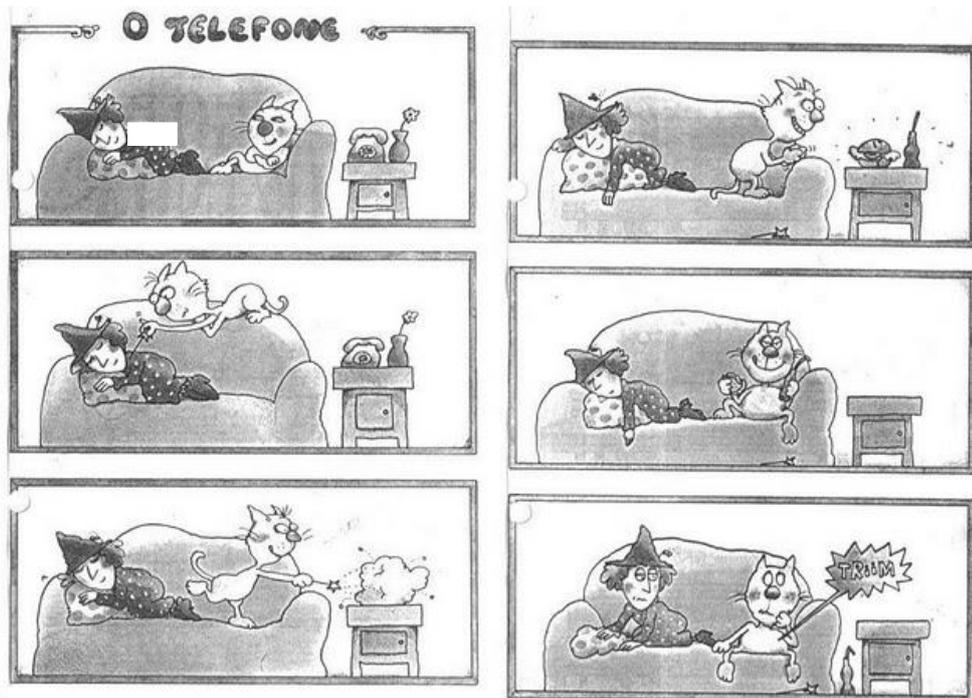
passando da referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito 'encarnado', mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso. Isto significa que, no lugar de fundamentar implicitamente uma semântica linguística sobre as entidades cognitivas abstratas, ou sobre os objetos *a priori* do mundo, nós nos propomos reintroduzir explicitamente uma pluralidade de atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles, constituindo individualmente e socialmente as entidades.

Reiterando um pouco mais sobre a importância da referenciação para o aprimoramento da escrita textual, vale citar Cavalcante, pois ela afirma que

é preciso destacar a relevância do processo de referência para a produção/compreensão de textos. Os referentes “jogam” em diversas posições, dentre as quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo; a participação na orientação argumentativa do texto. Conhecer as estratégias de referência implica, portanto, compreender um mecanismo de estruturação do texto, algo absolutamente fundamental para a construção da coerência. O professor de língua materna precisa dominar esse conhecimento para reconhecer as possibilidades de sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem (CAVALCANTE, 2014, p. 102).

Por fim, como exemplo do que foi exposto até aqui, segue uma atividade de produção textual produzida por um dos alunos pesquisados quando este se encontrava no 6º ano.

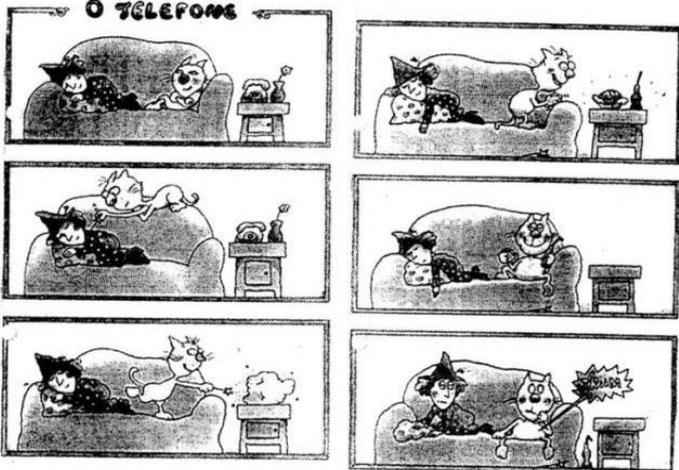
1- A história abaixo, com exceção do título, está toda organizada em linguagem não verbal. Seu desafio será traduzir em palavras o que dizem as cenas, ou seja, você deverá retratar essa mesma história usando a linguagem verbal. Capriche!



www.google.com.br/historinhas de Eva Furnari. Acesso em 15/05/2014

Atividade aplicada na turma quando estava no 6º ano (2014)

A atividade foi aplicada na turma de pesquisa quando eles ainda estavam no 6º ano. A atividade consistia em fazer por escrito a versão da história, que aparece, com exceção do título, em linguagem não verbal.



www.google.com.br/historinhas de Eva Furnari. Acesso em 15/05/2014

Éra uma vez uma bruxa
e um gato.
A bruxa estava tirando um
grande cachorro, e seu gato espeta
bateu uma game; revelou pelo
o nininho do bruxo. E trocou man-
da a telefone em Hamburgo e
o jogo em refo. O assim cameu
quando cameu o seu bruxo
pelo fim!
Se o telefone volta a ser telefone

Produção textual de um aluno do 6º ano, 11 anos

Para escrever a história, todos os alunos precisariam mencionar os objetos de discurso ou referentes necessários à composição do texto: bruxa, gato, telefone, vaso de flor, sofá, refrigerante etc. Mas esses objetos nem sempre são mencionados da mesma forma, alguns até nem são mencionados. Para confeccionar o texto, além do aparato linguístico necessário, muita coisa vai depender da experiência de mundo de cada estudante. Ao escolher uma historinha de Eva Furnari, por exemplo, uma pessoa com mais intimidade com a literatura infantil identificaria, sem

dificuldades, o objeto “bruxa”, mas, na realidade, muitas relações que parecem óbvias não acontecem. Não fugindo da dimensão perceptivo-cognitiva e subjetiva da qual usamos para depreender o sentido de um texto, alguns alunos fizeram a primeira referência ao objeto “bruxa” como “mulher”, “fada”, “velhinha”, “pessoa deitada”, “o seu dono”, “uma mulher chamada Luciana”, “ela”, “uma senhora”, “a dona”, “um homem”, “minha dona”, “sua dona”, mostrando, assim, que essas escolhas têm a ver com a experiência de cada produtor, concluindo que o texto nada tem de estático ou rígido. Cavalcante (2011) afirma que uma mesma realidade pode dar origem a referentes distintos. Isso significa que os indivíduos têm a seu dispor um leque de possibilidades linguístico-discursivas quando se trata de construir um referente.

Vale destacar também que, caso essa produção seja avaliada por algum professor que não leve em consideração certos conhecimentos mínimos sobre a referenciação, é possível que esse professor pontue como erro a forma de um ou outro aluno se referir ao primeiro referente. Os exemplos “fada” e “um homem” poderiam gerar estranhamento por parte da correção do professor que justificaria o fato como falta de sentido ao texto.

A construção dos referentes ou objetos de discurso vai acontecendo no decorrer do texto a partir das escolhas das expressões referenciais, essas que são os recursos linguísticos que manifestam os referentes no cotexto. Dizemos, então, que

o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de **referenciação** [sic]. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina **progressão referencial** [sic] (KOCH & ELIAS, 2012, p. 132).

A partir desse ponto, serão analisados os principais mecanismos para que a progressão referencial aconteça, pois é a partir dela que se constrói e se reconstrói os objetos de discurso. É necessário chamar atenção aqui também ao que diz Koch (2013) sobre a noção de elemento de referência. Para ela, essa noção é bastante ampla, pois esses elementos podem ser representados por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. Ela acrescenta ainda que “o referente representado por um nome ou sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto se

desenvolve” (Koch, 2013, p. 31), por isso se afirma que, como dito anteriormente, o referente é algo que se constrói e se reconstrói textualmente.

A progressão referencial pode se dar de forma retrospectiva, para trás, forma mais usada e à qual as anáforas pertencem, ou de forma prospectiva, para frente, modelo em que o referente localiza-se adiante, são as catáforas. Observemos o texto a seguir:

Quinta-feira, dia 5 de dezembro.

Fala sério, a vida te reserva tantas coisas maneiras, que cara, é lance você guardar isso – não só na memória, mas tipo assim, escrevendo mesmo. A partir de hoje eu vou ter mais esse grande amigo na minha vida, que é você, **diário**.

HELOÍSA PÉRISSÉ. *O diário de Tati*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003, p. 26.

Nesse texto, os termos destacados “cara”, “esse grande amigo na minha vida” e “você” referem-se ao termo “diário”, que vem depois, caracterizando, assim, uma catáfora. Nesse contexto, nem sempre os alunos de séries iniciais conseguem fazer essa relação de sentido entre os termos de um texto, necessitando, então, que o professor intervenha para ajudá-los na compreensão, e, a depender do conhecimento de mundo do aluno, essa ajuda é mais do que necessária. O termo “cara”, por exemplo, talvez gerasse mais dúvida ainda, pois o leitor precisaria entender que a personagem está conversando com seu diário, o diário é seu interlocutor. Análises como essa nem sempre chegam ao domínio do aluno simplesmente porque não são trabalhadas em sala de aula.

Analisando ainda o mesmo texto, encontramos também uma relação anafórica. O pronome “isso” refere-se ao termo “coisas maneiras”, mesmo não sendo essa referência realizada de forma direta, pois o sentido só é depreendido dentro do contexto. E é exatamente nessa questão que vamos adentrar agora, pois, às vezes, a dificuldade de se entender alguns sentidos do texto decorre das relações não serem tão explícitas assim. Nesse momento, a atuação do professor é fundamental.

Quando um referente é retomado, nem sempre essa relação é tão direta, clara ou perceptível. Isso porque os processos de retomada usufruem de termos distintos

que variam em formato e extensão. Sendo assim, as retomadas podem acontecer das seguintes formas:

- ✓ Retomada com o mesmo elemento linguístico;



Tema: *Buscar voz para ter vez: cidadania, democracia e participação*
 Tipologia: *Dissertativa-argumentativa*

A vez do Assum Preto

01 A vez que se manifesta em uma cidadania pede ser reconhecida como
 02 um "Assum Preto", de Luiz Gonzaga, o qual expressa a sua vontade de soar e
 03 saír da quela. Porém, imprescindivelmente, foi barrado, pois seus olhos fo-
 04 ram fechados, para que ele cantasse de maneira mais sofrida, mais bela. Este
 05 Assum que representa a vez do povo, está em busca de reconhecimento e de
 06 uma melhor democracia, a qual necessita prioritariamente de uma "liberdade".
 07 Quisera que o ideal do Assum Preto está se dissimulando e se fortalecendo
 08 de nos cidadãos brasileiros. Exemplo disso são as manifestações que estão ocor-
 09 rrendo na nossa pátria, que é uma forma legítima de o povo exercer a demo-
 10 cracia. Como fortalecimento da vez, que é a liberdade de expressão ou a liber-
 11 dade combatida pelo passado, garante-nos um próprio senso crítico, que se respi-
 12 ri a união, ter uma ajuda mútua. Porém, com respeito e com participações.
 13 Criamos assim, uma estrutura de cidadania, que se consolidará ao passo que
 14 a participação social estiver mais forte.
 15 No entanto, não somos fúrdulos do Assum Preto apenas pelo desejo de
 16 liberdade, mas lutamos por inclusão e mudança. Assim, como ele que mermel-
 17 mente anda em bandos e que vive saltando de árvore em árvore, precisamos
 18 de outros passarinhos, dinamos não só desarmar a nossa vez, mas
 19 também defender ideias novas, acutar diferenças e outros pensamentos. Ga-
 20 rantindo, assim, o poder da democracia, que estará nas mãos do povo, o qual
 21 usufrui de uma cidadania com participação social.
 22 Não nos importamos pelo Assum Preto ser pequeno ou não poder soar.
 23 Interessa-nos a sua vontade de liberdade e o seu canto ser incondicional que
 24 logo anuncia a sua presença. Portanto, queremos que libertemos o passado que
 25 está dentro de nós. Sejamos o Assum Preto, que tem a capacidade de mudan-
 26 ça e de se reciclar constantemente. Assim, criemos a união da população
 27 que a partir do respeito exercera tanto a cidadania como a participação. Não
 28 esqueçamos que o canto do personagem de Gonzaga está começando a brilhar, e que
 29 prometo, sem dúvida alguma, "pois no futuro e glória no passado". Portanto, se-
 30 jamos Assum Preto.

Texto retirado da Compilação das redações vencedoras do 6º concurso de Redação do Senado Federal. Tema: *Buscar voz para ter vez: cidadania, democracia e participação*. Aluna de uma escola estadual de Aracaju

Muitas vezes, o produtor de texto usa o recurso da repetição do referente para enfatizar sua argumentação. Dependendo da construção do texto, em muitos casos, a repetição deve ser encarada como mecanismo de argumentação, como pode ser visto no texto acima. A autora fez uso desse recurso para sustentar sua tese em defesa da postura que o cidadão brasileiro precisa ter. Ela, ao estabelecer a metáfora, comparando o cidadão brasileiro com o pássaro, precisou usar a repetição para dar sentido ao texto. Muitos professores, porém, quase sempre enxergariam

essa repetição como erro, e os alunos já sabem que não podem repetir, eles já sabem que em um texto sem repetição atribui-se melhor nota. É muito comum, por exemplo, fichas de avaliação de produção textual na escola terem o quesito repetição como critério de erro. Em muitas correções de texto, por exemplo, são bastante corriqueiros comentários de professores como: “Evite repetições”. Não querendo aqui defender a ideia de que o aluno pode usar esse recurso à vontade, a intenção não é esta, porém muitos alunos são prejudicados por conta do desconhecimento dos processos de referenciação por parte dos professores. Como diz Koch e Elias (2012, p. 161),

a repetição ou recorrência de termos é uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor. Esse tipo de recorrência tem sido frequentemente considerado vicioso e, por isso, condenado. O que ocorre, na verdade, é que a repetição é também um poderoso recurso retórico. Portanto, há repetições ‘viciosas’ e repetições enfáticas, retóricas.

- ✓ Retomada por pronomes;

Nesse tipo de retomada, o produtor do texto usa um pronome (pessoal de 3ª pessoa, possessivo, demonstrativo, relativo, interrogativo ou indefinido) para se referir ao elemento dado. No exemplo a seguir, o aluno fez duas retomadas pronominais, utilizou o pronome “ele” para se referir ao elemento “gato”, mas o texto apresenta algumas incoerências que comprometem o sentido como em “comessou a fazer magica com a varinha enquanto a bruxa estava fazendo magica”. É bastante comum esse tipo de retomada na construção de muitos alunos, apesar dos textos apresentarem outros problemas de sentido. O aluno já usa esse recurso, porém não tem consciência da cadeia referencial que se estabelece no texto.

Era uma vez, uma bruxa que estava
 dormindo no saco que também o gato estava
 de junto da bruxa, o gato pegou a varinha
 mágica e ficou fazendo a bruxa o gato
 conseguiu a fazer mágica com a varinha
 enquanto a bruxa estava fazendo mágica
 que ele transformou em hambúrguer o tele-
 game conseguiu a fazer ele dormiu no
 final o gato comeu o telegame pens-
 ando que era um hambúrguer e tele-
 game ficou dentro da barriga do gato.

Produção textual de um dos alunos da pesquisa, 6º ano, 11 anos

- ✓ Retomada por numerais;

As retomadas através de numerais também contribuem para a progressão referencial como pode ser visto nos textos seguintes:

Os pintinhos

Poema anônimo traduzido do inglês

O primeiro pintinho

Piou com água na boca:

Eu queria encontrar

Uma gorda minhoca!

O segundo piou

Com careta enjoadinha:

Eu queria encontrar

Uma lesma fofinha!

O terceiro piou

Com trejeito trombudo:

Eu queria achar

Um bom verme polpudo!

E o quarto piou

Com voz bem fininha

Eu queria encontrar

Uma verde folhinha!

E o quinto pintinho

Piou, de afogadilho:

Eu queria encontrar

Um ou dois grãos de milho!

Então disse a galinha,

Sua mãe, a ralar:

Se quiserem comer

Venham todos ciscar.

BELINKY, Tatiana. *Um caldeirão de poemas*.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. p. 64-65.

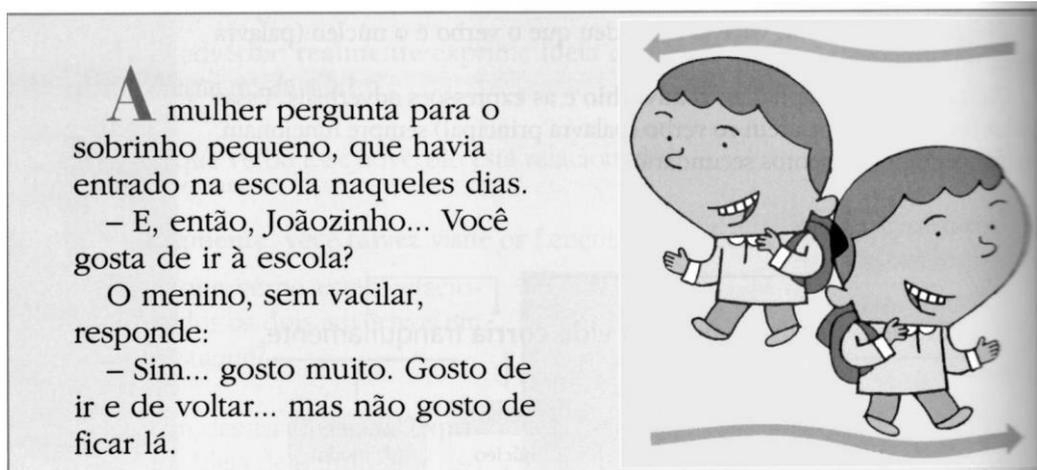


SARMENTO, L. L. Português: leitura, produção, gramática. 6º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009., p. 240.

No texto “Os pintinhos”, os numerais ordinais aparecem para determinar o substantivo “pintinho”, mas todos, porém, fazem referência ao elemento “Os pintinhos” que é o título do texto. Na tirinha de “CROCK e os legionários”, a progressão referencial acontece a partir dos nomes dos dias da semana, que são formados por numerais ordinais, pois, em português, têm origem no latim. O primeiro dia é o domingo (“o dia do senhor”), o segundo, a segunda-feira, e assim por diante. Apenas o nome do terceiro dia, terça-feira, é diferente dos ordinais como os falantes usam atualmente, talvez porque, por algum motivo, não evoluiu da mesma forma que os outros e, assim, mantém-se próximo do latim, *tertia feria*. Percebe-se que todos os numerais que aparecem na tirinha acabam formando uma cadeia referencial com o elemento “feira”, do primeiro quadrinho.

✓ Retomada por elipses;

As elipses também constituem uma forma de progressão referencial, elas retomam um referente sem mencioná-lo explicitamente. Com muita frequência as pessoas produzem, em seus textos orais e escritos, esse tipo de referenciação. Em muitos casos, a elipse ajuda a evitar aquelas repetições que, de fato, são desfavoráveis à tessitura textual. No texto que segue, há elipse do pronome “eu” em “Sim (?) gosto muito”, “(?) Gosto de ir e de voltar... mas (?) não gosto de ficar lá”.



Acervo particular: sem fonte de referência

- ✓ Retomada por sinonímia;

Como pode ser visto no texto a seguir, os referentes “o cachorro” e “o cão”, termos de valor sinônimo, estabelecem, no decorrer do texto, uma cadeia referencial.

Bater pra quê?

Acho um absurdo donos de cachorros que querem educar seu animal através da violência.

Há várias técnicas que podem ser utilizadas pra repreender um mau comportamento do cão. Por exemplo: recompensar o cachorro com um petisco ou carinho quando ele fizer a coisa certa, incentivando-o a agir da maneira correta, será bem mais eficaz do que um tapa quando ele aprontar.

Além do que, é muito fácil machucar o cachorro ao bater nele. Quando o cão se comporta mal, na hora da raiva, o proprietário pode não ter controle de sua própria força.

Imagine você dando uma joelhada no peito do cachorro pra ele parar de pular em cima de você... Sabia que fazendo isso você pode acabar até fraturando uma costela dele?

E mesmo aqueles tapinhas que parecem “inofensivos”, como os petelecos no focinho, também podem machucar se forem fortes demais, pois esta é uma região sensível.

Leve em conta também que bater no cachorro não apenas coloca em risco o bem-estar físico dele, mas também a segurança de quem está agredindo-o e de outras pessoas que se aproximarem do animal. O cão pode reagir de maneira agressiva quando percebe que vai ser atacado, principalmente se, antes de bater, o dono gritou ameaçando-o ou olhou fixamente nos olhos dele.

E essa reação contra quem o agrediu pode não vir na hora... Há chance de acontecer com qualquer outra pessoa que se aproxime do cachorro depois. Isso porque o cão passa a ficar com medo de qualquer movimento brusco e pode atacar até mesmo uma criança que esteja querendo abraçá-lo, por exemplo.

No fim das contas, quando a punição é necessária, o ideal é associar o comportamento errado a algo desconfortável para o cachorro. A meu ver, punições que causem apenas um susto, como chacoalhar uma lata com moedas, ou um leve desconforto físico, como borrifar água no focinho, são soluções bem eficazes na hora de repreender. Assim, ninguém se machuca... nem você, nem o cachorro!

(Alexandre Rossi. <http://www.caocidadao.com.br/artigoscaes.php?id=108>)



CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português Linguagens. 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 190.

- ✓ Retomada por hiperonímia;
- ✓ Retomada por hiponímia;

Em muitos textos, as cadeias referenciais acontecem a partir de elementos linguísticos que estabelecem entre si, ora uma relação de sentido do termo mais geral para o específico (hiponímia), ora uma relação de sentido do termo mais específico para o geral (hiperonímia). É o que acontece no texto a seguir. No primeiro caso, o elemento específico é utilizado de início para nomear o objeto - um cortador de unha. No segundo, o cronista parte do geral - o objeto - até chegar ao

particular - toca-discos Philips. Depois ele retoma o mesmo referente com um termo mais genérico, que é a palavra “equipamento”.

Segundo Koch e Elias (2013, p. 142), a especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo, a qual, de certa forma, é condenada pela norma, “ocorre quando se faz necessário um maior refinamento da categorização. Esse tipo de expressão anafórica é frequentemente introduzida pelo *artigo indefinido*, fato pouco registrado na literatura linguística”. Esse fato é identificado no texto “Instrumento de amor” corroborando, assim, com o posicionamento das autoras. O referente “o objeto”, por exemplo, o hiperônimo da relação, em duas de suas retomadas, tem expressão referencial, de fato, introduzida por artigo indefinido: “uma caixa de madeira de 36cm x 39cm” e “um toca-discos Philips”.

Instrumento do amor

RUY CASTRO

RIO DE JANEIRO - Outro dia, na ponte aérea, fui parado no raio-X do Santos-Dumont por estar "portando" um cortador de unhas. A senhora da esteira não perdoou: ou eu voltava ao balcão e despachava o instrumento pontiagudo ou teria de despejá-lo numa caixa destinada a objetos proibidos de entrar em aviões. Para não perder o voo, preferi me desfazer dele. E olhe que era um trim de estimação.

Pois, na sexta última, voltou a acontecer, só que em Congonhas. Desta vez, o objeto que eu "portava" era uma caixa de madeira de 36cm x 39cm, contendo um motor, dois pequenos alto-falantes, um prato giratório, uma haste equipada com um microestilete de diamante, um pino central e várias roldanas e polias. Além de botões de liga-desliga, próprios, talvez, para disparos automáticos, inclusive um chamado de "automático".

Ao ver a caranguejola - tão bem embalada por meus amigos Mércia e Mario Gabbay, que tinham me presenteado com ela -, as duas jovens do raio-X fizeram a esteira ir e voltar enquanto discutiam a finalidade do objeto. O qual poderia ser tudo, desde um instrumento de tortura até uma bomba-relógio ou uma máquina para fins imorais.

Então, perguntaram-me o que era. Respondi: "É um toca-discos Philips, modelo 243, de fabricação alemã. Tem amplificação própria, seu prato gira a 33, 45 e 78 rpm, e é equipado com uma cápsula contendo uma agulha para discos de vinilite e outra para discos de cera de carnaúba e guta-percha".

As moças nem piscaram. Insisti: "Eu sei, parece arma de terrorista. Mas é um instrumento do amor. Os pais de vocês já namoraram muito ao som desse equipamento".

Ao ouvir a palavra equipamento, elas respiraram e soltaram a esteira, liberando meu subversivo toca-discos. No qual, desde sábado tenho tocado 78s de Stan Kenton, Lionel Hampton e Spike Jones, fazendo o maior barulho a horas mortas.

Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1110201005.htm> > Acesso em: 2 jun. 2014.

- ✓ Retomada por encapsulamento;

O encapsulamento consiste em referenciar, por meio de um sintagma nominal ou um pronome demonstrativo neutro (isso, isto, aquilo, o), segmentos textuais

anteriores ou subsequentes. Esse processo também pode ser chamado de rotulação, sumarização ou nominalização. O encapsulamento é, portanto, “um referente novo, encapsulando (sumarizando) a informação difusa no contexto precedente ou subsequente e representando-a por meio de um sintagma nominal” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 129) ou por um demonstrativo.

Passemos à análise nos textos.

Salvador (BA) é declarada a Capital Negra da América Latina



“Os afrodescendentes ainda são os que mais sofrem com o desemprego, a extrema pobreza e a violência, que tem vitimado tantos jovens nas nossas periferias urbanas. Reverter este quadro é o objetivo maior da declaração de Salvador, que hoje aprovamos”.

(Dilma Rousseff – 19/11/2011)

Acervo particular: sem fonte de referência

Nesse texto percebe-se que o referente “este quadro” encapsula a informação precedente: “Os afrodescendentes ainda são os que mais sofrem com o desemprego, a extrema pobreza e a violência, que tem vitimado tantos jovens nas nossas periferias urbanas”, tratando-se, portanto, de um encapsulamento retrospectivo.

“A mãe estava arrumando o Joãozinho para a festa.
Penteou o cabelo dele, ajeitou a gola e disse:
– Vai, meu filho, divirta-se e comporte-se.
– Ah, mãe! Decide isso antes de eu sair!”

ZIRALDO. *As últimas anedotinhas do bichinho da maçã.*
São Paulo: Melhoramentos, 1993. p. 17.



Acervo particular: sem fonte de referência

A anedota em questão apresenta um termo encapsulador na forma de demonstrativo. O pronome “isso” faz referência ao trecho que expõe o conselho da mãe: “divirta-se e comporte-se”.

Veremos, agora, um exemplo de encapsulamento prospectivo.

A queixa do pavão

Chateado porque tinha uma voz muito feia, um pavão foi se queixar com a deusa Juno.

— É verdade que você não sabe cantar — disse a deusa.
— Mas você é tão lindo, para que se preocupar com isso?

Só que o pavão não queria saber de consolo.

— De que adianta beleza com uma voz destas?

Ouvindo aquilo, Juno se irritou.

— Cada um nasce com uma coisa boa. Você tem beleza, a águia tem força, o rouxinol canta. Você é o único que não está satisfeito. Pare de se queixar. Se recebesse o que está querendo, com certeza ia achar outro motivo para reclamar.

Moral: Em vez de invejar os talentos dos outros, aproveite o seu ao máximo.

ESOPO. *Fábulas de Esopo*. Adaptação de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 21.



Ilustração de Walter Crane, 1887.

SARMENTO, L. L. *Português: leitura, produção, gramática. 6º ano. 3. ed.* São Paulo: Moderna, 2009, p. 73

Como pode ser visto no texto “A queixa do pavão”, “uma coisa boa” é um referente que sumariza a informação subsequente: “Você tem beleza, a águia tem força, o rouxinol canta”. Logo, estamos diante de um rótulo prospectivo.

4.2 CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DOS REFERENTES

4.2.1 Ativação ancorada e não-ancorada

O processo de construção e reconstrução dos referentes se configura a partir de relações diversas. Nessas relações, pelo fato de se manifestarem de forma abrangente nas construções textuais, as anáforas se destacam. De início, a primeira relação a ser pensada é a relação ou não de âncora. Quando, por exemplo, um referente é introduzido pela primeira vez no texto, dizemos que essa introdução se

dá de forma não-ancorada, pois se trata de um objeto de discurso totalmente novo. Ao contrário disso, quando um objeto de discurso é introduzido no texto, baseando-se em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores, dizemos que essa ativação de referente se dá de forma ancorada. No texto a seguir, por exemplo, o objeto de discurso “animais surreais” é uma introdução não-ancorada, já o referente “13 bichos dos mais estranhos do mundo” mantém relação com o termo anterior “animais surreais”, sendo, portanto, uma introdução ancorada.



MUNDO ESTRANHO. São Paulo: Editora Abril, Abril 2014. Edição 151. Mensal, p. 63

4.2.2 A importância das expressões nominais no texto

Segundo Koch e Elias (2012, p. 147),

uma das formas mais ricas de progressão é aquela que podemos realizar por meio de expressões nominais, isto é, aquelas expressões que constam de um núcleo nominal (substantivo), acompanhado ou não de determinantes (artigos, pronomes adjetivos, numerais) e modificadores (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas).

No texto que segue, podemos destacar as seguintes expressões nominais: “lanterna para óculos”, “a luz”, “outras pessoas”, “o capítulo empolgante do livro”, “essa microlanterna”, “a leitura”, “a noite”, “seus óculos” e “chapéu”. Como visto, constituídas de núcleo nominal, acompanhado ou não de determinantes e modificadores, conforme definiram Koch e Elias.



LANTERNA PARA ÓCULOS

Quando acaba a luz ou outras pessoas precisam dormir, como você termina o capítulo empolgante do livro? Com essa microlanterna, a leitura pode varar a noite! Basta prendê-la em seus óculos (ou chapéu, caso não seja míope)

PREÇO US\$ 9,99 **LINK** bit.ly/lampme

MUNDO ESTRANHO. São Paulo: Editora Abril, Abril 2014. Edição 151. Mensal, p. 63.

Essas expressões contribuem para a organização do texto, pois são muito importantes para o estabelecimento da coesão textual e são responsáveis pela introdução de novos referentes, novas sequências ou episódios da narrativa e, portanto, também pela delimitação dos parágrafos, como pode ser visto a seguir.

Grupo transforma pele humana em neurônios

Um grupo de pesquisadores dos EUA conseguiu alterar células extraídas da pele de uma mulher de 82 anos sofrendo de uma doença nervosa degenerativa e conseguiram transformá-las em células capazes de se transformarem virtualmente em qualquer tipo de órgão do corpo. Em outras palavras, ganharam os poderes das células-tronco pluripotentes, normalmente obtidas a partir da destruição de embriões.

O método usado na pesquisa, descrita hoje na revista "Science", existe desde o ano passado, quando um grupo liderado pelo japonês Shinya Yamanaka criou as chamadas iPS (células-tronco de pluripotência induzida). O novo estudo, porém, mostra pela primeira vez que é possível aplicá-lo a células de pessoas doentes, portadoras de ELA (esclerose lateral amiotrófica), mal que destrói o sistema nervoso progressivamente.

O sucesso do experimento ainda não pode ser traduzido em terapia --os neurônios não foram reimplantados nas pacientes--, mas cria uma ferramenta inédita para estudo da doença em laboratório.

O estudo começou com a equipe de Christopher Henderson, da Universidade Columbia, de Nova York, extraíndo células de duas irmãs, de 89 e 82 anos, portadoras de ELA.

Em 90% dos casos, a doença mata rapidamente as células que transmitem impulsos nervosos da coluna vertebral para os músculos, os neurônios motores. A maioria das vítimas morre em até cinco anos.

[...]

Disponível em: < <http://www.achetudoeregiao.com.br/noticias/destaque0156.htm> > Acesso em: 6 jun. 2014.



**PARECE MENTIRA,
MAS NÃO É!**

UMA GAROTA DE 6 ANOS FOI BICADA POR UM CISNE NA GRÃ-BRETANHA e, por causa do incidente, mandou uma carta para a rainha exigindo perdão real! A menina fez isso porque sua mãe disse que todos os cisnes do país eram de responsabilidade da rainha Elizabeth II. Então, a fofinha não pensou duas vezes: fez uma carta decorada com flores, colou a foto de um cisne malvado e contou à nobre tudo o que havia sofrido. E resolveu esperar uma atitude da realeza. A rainha disse que ficou sentida ao saber da história, mas tirou o corpo fora rapidamente: disse que não é dona de todos os cisnes da Grã-Bretanha! Hihihhi...

Atrevidinha: a revista da pré-adolescente. São Paulo: Escala, n. 50, maio 2008. p. 7.

Garota exige perdão da rainha após ser atacada por cisne

[...]

Uma garota de 6 anos mandou uma carta para a rainha britânica exigindo o perdão real após ser atacada por um cisne.

Elishia Stevenson, de Cornwall, escreveu para o Palácio de Buckingham porque a mãe dela disse que a rainha Elizabeth II era a dona de todos os cisnes da Grã-Bretanha. Na carta, a menina decorou o papel com flores e uma foto de um cisne com "cara de mau".

A dama de companhia da rainha respondeu para a menina dizendo que a rainha "está sentida por ouvir a história do cisne". Contou ainda para Elishia que Elizabeth II não é dona de todos os cisnes. [...]

GI: o portal de notícias da Globo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias>>. Acesso em: 1º jun. 2008. (Fragmento).

No texto “Grupo transforma pele humana em neurônios”, os termos “O método usado na pesquisa”, “O sucesso do experimento” e “O estudo” contribuem para marcar a delimitação do parágrafo e a sequência dos fatos narrados. Isso acontece também no texto “Garota exige perdão da rainha após ser atacada por cisne”, onde os referentes “Uma garota de 6 anos”, “Elishia Stevenson” e “a menina” também marcam os parágrafos e a sequência do que está sendo narrado.

As expressões nominais também recategorizam referentes ao mencioná-los no cotexto acrescentando outras características e propriedades, e assim passam a fazer parte de outras categorias, além daquelas com que foram inicialmente apresentadas (KOCH E ELIAS, 2012). Como exemplo, o objeto de discurso “lanterna para óculos” do texto anterior é recategorizado como “essa microlanterna”. O mesmo ocorre no texto “Garota exige perdão da rainha após ser atacada por cisne”, onde as expressões referenciais “Uma garota de 6 anos”, “Elishia Stevenson” e “a menina” recategorizam o objeto de discurso “Garota”, presente no título. Conclui-se, então, que

um mesmo referente pode ser recategorizado de diversas maneiras, por meio de propriedades diferentes que lhe vão sendo atribuídas, cada um revelando uma face diferente do mesmo objeto. Por essa razão, as recategorizações de um mesmo referente – que, ao mesmo tempo, retomam informação dada e trazem informação nova – constituem um instrumento poderoso para estabelecer a orientação argumentativa do texto (KOCH E ELIAS, 2012, p. 157).

Muitas vezes, a retomada de um referente acontece pela necessidade do autor deixar claro para o leitor certos termos que podem ser desconhecidos. Nesse caso, o produtor do texto pode, no processo de retomada, substituir esse termo por um sinônimo, um hiperônimo, uma definição ou um esclarecimento, como pode ser visto a seguir.

A Antártida ficou menor

Um enorme iceberg se desprende de plataforma de gelo

Um pedaço de gelo de 41 quilômetros de extensão por 2,5 de largura se desprendeu na Antártida. A área fazia parte da gigantesca plataforma Wilkins, que se encontrava estável há pelo menos 1,5 mil anos. Nas últimas três décadas pelo menos seis plataformas na região se desintegraram.

Não é o fim da Wilkins, ou ao menos não este ano, já que o verão no hemisfério sul terminou, informa a agência AP. Mas a espessura da plataforma vem diminuindo. Para David Vaughan, cientista do Serviço Antártico Britânico, o motivo é o aquecimento global provocado pelo homem. Segundo Vaughan, o desprendimento de *icebergs* é fenômeno comum — mas não de forma tão abrupta.



Rachadura na plataforma Wilkins, Antártida, março de 2008.

Revista da Semana. São Paulo: Abril, 31 mar. 2008. p. 9.

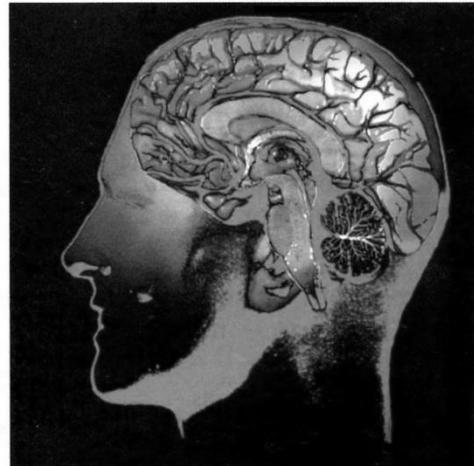
SARMENTO, L. L. Português: leitura, produção, gramática. 6º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009, p. 331.

Sedução fatal dos neurônios

O cigarro vicia porque o efeito da nicotina diminui com o uso e força a vítima cada vez mais. Se é isso que você ouviu falar, esqueça. Um único cigarro é capaz de levar ao vício, descobriu a equipe do neurobiologista americano Daniel McGehee, da Universidade de Chicago, depois de analisar fragmentos do cérebro de ratos nos quais se havia injetado nicotina.

Segundo o cientista, a toxina do cigarro estimula os neurônios a produzirem mais dopamina — molécula responsável pelas sensações de prazer no organismo. “É isso que leva ao vício”, disse McGehee à *Super*. A grande novidade da pesquisa foi mostrar exatamente como a nicotina produz a sensação fatal; eles verificaram que, logo depois de a nicotina grudar em um neurônio, ele dispara um sinal que incita outras células cerebrais a produzir doses extras de dopamina. O efeito é mais intenso quando os neurônios estão associados à memória e ao aprendizado. Tem-se a impressão de que o cérebro se lembra da delícia e quer mais. E haja medo do câncer para trazê-lo de volta à razão!

FREIRE, Mariana. *Superinteressante*. São Paulo: Abril, nov. 2000.



Ressonância magnética de crânio com cérebro saudável.

SARMENTO, L. L. Português: leitura, produção, gramática. 6º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009, p. 277.

Retomamos aqui mais alguns exemplos de encapsulamento, modelo de referência analisado anteriormente, porém, pelo fato dos encapsulamentos frequentemente recorrerem ao uso de expressões nominais, é bom tecer mais

alguns comentários, especialmente dos encapsulamentos anafóricos, os quais ocorrem com bastante frequência. De acordo com Conte (2013, p. 177),

O encapsulamento anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. O sintagma nominal anafórico é construído com um nome geral como núcleo lexical e tem uma clara preferência pela determinação demonstrativa. Pelo encapsulamento anafórico, um novo referente discursivo é criado sob a base de uma informação velha; ele se torna o argumento de predicções posteriores. Como um recurso de integração semântica, os sintagmas nominais encapsuladores rotulam porções textuais precedentes; aparecem como pontos nodais no texto. Quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é axiológico, o encapsulamento anafórico pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor. Finalmente, o encapsulamento anafórico pode também resultar na categorização e na hipostasiação de atos de fala e de funções argumentativas no discurso.

Os referentes dessas expressões nominais anafóricas não são indivíduos, seres, como na maioria dos outros casos de anáforas, exemplos esses já analisados no decorrer desse trabalho; mas são referentes que indicam estados de coisa, eventos, situações, processos, fatos, proposições, atos de enunciação (CONTE, 2013). Sendo também chamados de rotulação, como foi dito em outro momento, Koch e Elias (2012, p. 152) corroboram com a informação acima e afirmam que

existem dois tipos principais de rotulação: i) aquele em que a designação feita pelo rótulo recai sobre os fatos, eventos, circunstâncias contidas no segmento textual encapsulado; ii) aquele em que o rótulo nomeia o tipo de ação que o produtor atribui aos personagens presentes no segmento encapsulado, como a declaração, a pergunta, a promessa, a reflexão, a dúvida, etc., ou seja, aqueles que têm função metadiscursiva.

O encapsulamento anafórico é, de fato, um recurso coesivo muito importante e frequentemente é usado em textos argumentativos escritos e ocorre no ponto inicial de um parágrafo, funcionando, assim, como um princípio organizador na estrutura discursiva (CONTE, 2013). Seguem dois textos para serem analisados.

2. Aquecimento global

Um brasileiro que nasça hoje chegará à idade adulta em um mundo hostil e diferente, no qual restarão raros ursos-polares fora do zoológico e se poderá navegar pelas ruas do Recife, submersas pela elevação do nível do mar. Seus netos viverão num ambiente pestilento, com surtos de malária, dengue e febre amarela decorrentes do clima mais quente. Na Amazônia, com temperaturas 8 graus mais altas que as atuais, a floresta se transformaria em cerrado e estaria sujeita a incêndios de dimensões bíblicas.

(Veja, 24/10/2007.)

O triste quadro de nosso planeta descrito acima é o que esperam alguns cientistas, caso não se faça nada hoje contra o crescente aquecimento global.

Leia, a seguir, as previsões feitas pelo IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas das Nações Unidas) a propósito de mudanças que podem ocorrer em nosso planeta ainda no século atual.

(Folha de S. Paulo, 13/4/2007.)



CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português Linguagens. 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 250.

Como visto, o termo anaforizador “O triste quadro de nosso planeta descrito acima” retoma todo o parágrafo antecedente, o termo anaforizado, que se enquadra no primeiro tipo de encapsulamento dito por Koch e Elias: aquele em que a designação feita pelo rótulo recai sobre os fatos, eventos, circunstâncias contidas no segmento textual encapsulado.

O texto a seguir, no entanto, relaciona-se melhor com o segundo tipo de encapsulamento anafórico defendido por Koch e Elias: aquele em que o rótulo nomeia o tipo de ação que o produtor atribui aos personagens presentes no segmento encapsulado, como a declaração, a pergunta, a promessa, a reflexão, a dúvida, etc., ou seja, aqueles que têm função metadiscursiva, que, nesse contexto específico, foi a ação de argumentar, presente no termo que inicia o último parágrafo: “Em virtude desses argumentos”, rotulando tudo que foi dito anteriormente

gramática, ao léxico, à organização do material linguístico na superfície textual, ao uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, à seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. O enciclopédico diz respeito ao que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo; é através desse conhecimento que os indivíduos, ao se depararem com um texto, formulam hipóteses, criam expectativas e produzem inferências. O sociointeracional baseia-se nas ações verbais, ou seja, nos objetivos dos falantes (enunciadores), na seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação, na adequação do tipo textual à situação comunicativa, na preocupação do locutor em assegurar a compreensão do texto e no reconhecimento de textos como exemplos de determinado gênero ou tipo (KOCH, 2013).

Pensando num recurso didático para trabalhar a produção textual na escola e a análise da escrita, especialmente em turmas do Ensino Fundamental, entender a forma de como esses conhecimentos contribuem para o trabalho com a escrita é apenas uma das vertentes desse trabalho. O outro ponto, tão necessário e importante quanto a articulação desse conjunto de conhecimento, é explorar os processos de referenciação, temática já exposta nesta abordagem.

Como forma de didatizar a temática da referenciação, este trabalho embasa-se em uma das estratégias de processamento textual defendida por Koch (2013). Segundo a autora, “as estratégias de processamento textual implicam, portanto, a mobilização “on-line” dos diversos sistemas de conhecimento” (KOCH, 2013, p. 34). Dessas estratégias, destacamos aquelas que dizem respeito à distribuição do material linguístico na superfície textual, a saber: a organização da informação e a referenciação, visto que o foco deste trabalho é a produção textual escrita de alunos do 3º ciclo. Porém, pelo fato de os principais mecanismos de referenciação já terem sido expostos sucintamente no decorrer das seções deste capítulo, sugeriremos uma abordagem da organização da informação que muito contribuirá para uma “simplificação” da teoria a ser trabalhada em sala de aula, ou, como dito anteriormente, uma forma de didatizar a temática da referenciação.

Seguindo posicionamento de Koch (2013, p. 28), “a informação semântica contida no texto distribui-se, como se sabe, em (pelo menos) dois grandes blocos: o *dado* e o *novo*, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido”. Vale destacar, porém, que os termos “*dado*” e “*novo*”, usados nesta abordagem, não se relacionam diretamente com as definições de “*tema*” e “*rema*” trazidas pelos

linguistas da Escola Funcionalista de Praga. Segundo essa visão, que tem aspecto funcional, o tema é aquilo que se toma como base da comunicação, aquilo do que se fala; e o rema é aquilo que se diz sobre o tema, contribuindo, assim, para a progressão temática.

Ressalta-se que, mesmo com o uso dessas definições, tema e rema não são termos equivalentes a sujeito e complemento, apesar de coincidir com esses em muitas situações. O uso da articulação tema-rema pode variar dependendo do tipo de texto, da modalidade, dos propósitos e das atitudes do produtor. Como cita Marcuschi (2008, p. 136-137),

o desenvolvimento do tema pode receber cinco formas diversas de sequenciação de acordo com a escolha que o autor fizer: progressão linear simples, progressão com um tema contínuo, progressão com tema derivado, progressão com um rema dividido, progressão com salto temático”.

Porém, como observa o autor, a aplicação dessas formas não acontece de maneira tão pura, visto que, nos textos, elas aparecem misturadas com o predomínio de uma delas. Mesmo assim, Marcuschi ainda afirma que a ideia é válida pelo fato de sugerir que os textos progridem de maneira organizada.

A versão “tema - rema” serviu de base para outros estudos e, por isso, muitas vezes, esses termos são associados aos termos “tópico – comentário”, “dado – novo” e “figura – fundo”. No entanto, Marcuschi (2008) afirma que essas outras designações situam-se em contextos teóricos levemente distintos.

Prioriza-se, então, aqui, a abordagem trazida por Koch (2013), a qual organiza a informação textual em “dado” e “novo”. A autora dispõe que

A informação dada – aquela que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores – tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova. A retomada de informação já dada no texto se faz por meio de remissão ou referencia textual, formando-se destarte no texto as *cadeias coesivas*, que têm papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto. [...] Com ancoragem na informação dada, opera-se a progressão textual, mediante a introdução de informação nova, estabelecendo-se, assim, relações de sentido entre: a) segmentos textuais de extensões variadas; b) segmentos textuais e conhecimentos prévios; segmentos textuais e conhecimentos e/ou práticas socioculturalmente partilhados (KOCH, 2013, p. 28-29).

Em suma, os textos, em geral, exigem a presença de elementos dados e de elementos novos. Como postula Koch (2013, p. 38),

É com base na informação dada, responsável pela locação do que vai ser dito no espaço cognitivo do interlocutor, que se introduz a informação nova, que tem por função introduzir nele novas predicções a respeito de determinados referentes, com o objetivo de ampliar e/ou reformular os conhecimentos já estocados a respeito deles.

Dessa forma, a discussão em torno de informação dada e informação nova foi dirigida ao aluno da seguinte forma: a primeira vez que determinado referente aparece no texto é “informação nova”; a “informação nova” vira “informação dada” quando serve de suporte para o surgimento de outras expressões referenciais no texto; certas expressões retomam o referente sem acrescentar-lhe nenhuma característica, nenhuma informação a mais, continuam sendo “informação dada”; quando a expressão retoma o referente acrescentando-lhe características, predicções, dizemos então que essa expressão é “informação dada e nova” no texto.

A opção escolhida está no fato da estrutura dado – novo caracterizar o elemento dado como informação velha/dada, já conhecida pelos interlocutores, enquanto o elemento novo é informação nova, dada pelo enunciador da sentença ao receptor.

A título de exemplificação, segue o texto “Animais surreais”, já exposto em outro momento desse trabalho. Como pode ser visto, o elemento novo “Animais surreais” serve de ancoragem para os elementos “13 bichos dos mais estranhos do mundo”, “mamífero”, “réptil”, “peixe”, “algumas espécies tão bizarras”, “a gazela-girafa”, “o tubarão-duende” e “a brasileiríssima cobra-pênis”. Esses, ao retomarem o referente, acabam tendo função predicativa, ou seja, carregam informação nova. Sendo assim, conclui-se que esses tipos de expressões referenciais são “veiculadoras não só de informação dada, mas também de informação nova” (KOCH & ELIAS, 2013).



MUNDO ESTRANHO. São Paulo: Editora Abril, Abril 2014. Edição 151. Mensal, p. 63

Para esclarecer ainda mais sobre o uso dos termos “dado” e “novo”, Machado (2013) traz interessantes considerações. A autora diz que, no processo de referenciação, ao se optar em repetir a mesma expressão referencial ou usar um pronome, há uma maior neutralidade na voz do interlocutor; ele, ao não recategorizar o referente, acaba não trazendo novos significados ao seu texto, novas informações, fato que aconteceria caso esse interlocutor, ao retomar referentes textuais, empregasse expressões nominais carregadas de adjetivações. Enfim, essas escolhas, além de contribuírem para a construção de novas informações, também mostram a intencionalidade do interlocutor, pois o léxico favorece à ressignificação, ele “é visão de mundo, não é só movimento sintático, é movimento semântico também” (MACHADO, 2013, p. 107).

Geralmente as informações novas ocorrem quando um referente é recategorizado, ou seja, um mesmo referente é retomado no texto por uma outra forma remissiva constituída de elementos que acabam atribuindo a esse referente

alguma predicação, alguma característica a mais. Sobre isso, Koch & Elias (2013) diz que é bastante comum a introdução de novas informações a respeito do referente, com o intuito de caracterizá-lo de determinada maneira.

4.4 CONTEÚDOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS DA PROPOSTA

A escolha e a abordagem dos conteúdos da proposta basearam-se nos PCN, o qual rompe com a tradicional concepção de objetivos. Nessa abordagem, cada conteúdo já apresenta a aprendizagem esperada e, conseqüentemente, já deixa evidente para o professor o que se espera do processo de ensino-aprendizagem. Conteúdo e objetivo, portanto, já estão articulados.

Nesse processo, a figura do professor se destaca, pois, conforme os PCN (1997, 48),

o papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim escolar desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho

Segundo o posicionamento dos PCN (1997), os conteúdos não são mais vistos como fim em si mesmos, e sim que seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades. O referido documento aborda três categorias de conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. E, nessa proposta, o enfoque será os conteúdos conceituais e procedimentais.

Conteúdos conceituais, de acordo com os PCN (1997, p. 51), “referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade”. Ainda de acordo com os PCN (1997, p. 51), “a aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica”. Por isso, para o trabalho aqui sugerido, conteúdos conceituais têm a ver com o domínio das principais classes gramaticais envolvidas nos processos de referenciação, as quais já foram citadas aqui: artigo, substantivo, adjetivo, locução adjetiva, pronome e numeral. E, após o resultado do primeiro diagnóstico, os conceitos mais explorados serão:

- Diferenças entre o “a” artigo e o “a” preposição;
- Exploração e análise das diferentes classes gramaticais em sintagmas nominais mais extensos, com, no mínimo, quatro classes diferentes;
- Nomeação de seres abstratos;
- Exploração e análise de estruturas formadas por SUBSTANTIVO + ADJETIVO;
- Estudo de estruturas com adjetivo anteposto ao substantivo;
- Uso dos numerais, tanto no aspecto conceitual e de sentido, quanto no aspecto referencial;
- Trabalho com estruturas envolvendo as locuções adjetivas;
- Comparação entre os artigos e os oblíquos quando apresentam a mesma estrutura, enfatizando, portanto, os modelos “o”, “a”, “os” e “as”.

Já os conteúdos procedimentais têm a ver com as aprendizagens que acontecem pelo fato de o indivíduo já dominar o conceito necessário à promoção dessas aprendizagens. “Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (PCN, 1997, p.52). Nesta proposta, então, os procedimentos têm a ver com a prática do processo de referenciação. O aluno vai aplicar os conceitos aprendidos para analisar as práticas da coesão referencial nos diversos textos escritos. Dessa forma, e após o resultado do primeiro diagnóstico, os procedimentos explorados nos instrumentos de intervenção serão:

- Análise das noções de especificidade ou generalização que os artigos apresentam nos processos de referenciação;
- Estudo dos pronomes oblíquos no processo de referenciação;
- Substituição de termos, no texto, por outros de sentido semelhante na análise de cadeias referenciais;
- Trabalho com a referenciação em textos mais expositivos e que apresentem especificamente linguagem verbal;
- Exploração da referenciação entre os elementos do texto a fim de que se compreenda as cadeias referenciais que compõem o mesmo;
- Identificação de cadeias referenciais presentes nos diversos textos;

- Análise das retomadas entre termos distantes no texto;
- Produção textual com orientação específica para a referência.

Porém, é preciso comentar que os PCN (1997, p. 52) afirmam que

conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, não sendo tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais.

Em se tratando de Língua Portuguesa, por exemplo, esse equívoco pode ser desfeito se o professor imaginar que o aluno, de posse de determinados conceitos linguísticos, possa fazer revisão do texto escrito, construir sua argumentação, comparar dados, entre outros. E, nesses casos também, a participação do professor é fundamental.

Sobre isso, Coll (2000, p. 90) afirma que “a confusão entre os dois tipos de conteúdos é proveniente do fato de que, na prática, com muita frequência, trabalham-se em conjunto procedimentos e conceitos”. Esse mesmo autor também aborda que é possível perceber a diferença desses conteúdos a partir dos verbos selecionados para descrever o conteúdo. Sendo assim, verbos como descrever, conhecer, explicar, relacionar, lembrar, analisar, inferir, interpretar, tirar conclusões, enumerar, resumir, etc têm mais a ver com os conteúdos conceituais. Já verbos como manejar, usar, construir, aplicar, coletar, observar, experimentar, elaborar, simular, demonstrar, planejar, compor, avaliar, representar, etc têm mais a ver com os conteúdos procedimentais.

Seguem as tabelas onde se encontram melhor especificados os conteúdos reservados a este trabalho, juntamente com a indicação das etapas do mesmo.

1ª ETAPA (6 atividades de domínio conceitual)	
CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS
➤Relacionar as diferenças da palavra “a” como artigo e como preposição.	➤ Fazer comparações entre “a” artigo e “a” preposição em enunciados; ➤ Identificar, no texto, a função do “a” como artigo e como preposição.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a forma, o sentido e a função dos substantivos; ➤ Conhecer o sentido dos substantivos abstratos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir conceito para a classe do substantivo a partir de orientação do professor; ➤ Elaborar quadro comparativo entre nomes abstratos e não abstratos; ➤ Identificar o substantivo nos sintagmas nominais.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar os sintagmas nominais com ênfase nas relações entre substantivo e adjetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir conceito para o substantivo e o adjetivo a partir de orientação do professor; ➤ Identificar o adjetivo a partir de seu sentido e não de sua localização; ➤ Localizar, em textos e enunciados diversos, os substantivos e seus adjetivos correspondentes.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer o numeral a partir de sua função dentro dos sintagmas nominais; ➤ Conhecer a relação do numeral com o substantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir conceito para a classe dos numerais a partir de orientação do professor; ➤ Identificar numerais no texto; ➤ Observar a correspondência entre o numeral e o substantivo.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a função e a estrutura das locuções adjetivas nas sentenças nominais; ➤ Analisar os sintagmas nominais envolvendo o artigo, o numeral, o pronome, o substantivo, o adjetivo e a locução adjetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer comparações entre os adjetivos e as locuções adjetivas; ➤ Localizar sintagmas nominais em enunciados e textos; ➤ Construir conceito para as classes que normalmente compõem os sintagmas nominais; ➤ Identificar as classes de palavras que normalmente compõem os sintagmas nominais.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer os pronomes oblíquos, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir conceito para o artigo e o

<p>especialmente as formas “o”, “a”, “os”, “as” e suas variações;</p> <p>➤ Analisar as características do artigo e do pronome oblíquo quando esses apresentam a mesma estrutura.</p>	<p>pronome oblíquo a partir de orientação do professor;</p> <p>➤ Fazer comparações entre artigo e pronome oblíquo quando estes apresentam a mesma forma;</p> <p>➤ Localizar o artigo e o pronome oblíquo, no texto, quando estes apresentam a mesma forma;</p> <p>➤ Usar o pronome oblíquo nas formas “lo”, “la”, “los”, “las”, “no”, “na”, “nos”, e “nas”.</p>
--	---

2ª ETAPA (6 atividades de domínio procedimental)	
CONTEÚDOS	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS
<p>➤ Analisar o artigo a partir de sua função referencial dentro do texto;</p> <p>➤ Conhecer e analisar as expressões nominais referenciais compostas por artigos;</p> <p>➤ Relacionar os termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação no texto;</p> <p>➤ Conhecer as cadeias referenciais do texto.</p>	<p>➤ Construir conceito para os artigos definido e indefinido com base na tradição gramatical;</p> <p>➤ Ampliar esse conceito tradicional para os mecanismos de referenciação;</p> <p>➤ Usar os sentidos de “especificidade” e de “generalização” dos artigos nos processos de referenciação;</p> <p>➤ Identificar os processos de retomada a partir de expressões referenciais iniciadas por artigo;</p> <p>➤ Fazer comparações entre formas referenciais iniciadas por artigos definidos e indefinidos;</p> <p>➤ Aplicar os conceitos de “informação dada” e “informação nova” nos processos de referenciação no texto.</p>
<p>➤ Analisar a referenciação a partir da função referencial dos pronomes oblíquos;</p>	<p>➤ Observar os processos de retomada a partir do uso dos pronomes oblíquos;</p> <p>➤ Identificar a relação entre retomada</p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤Relacionar os termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação no texto; ➤Conhecer as cadeias referenciais do texto. 	<p>com pronome oblíquo e “informação nova”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤Conhecer as expressões nominais referenciais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤Identificar cadeias referenciais nos textos; ➤Usar termos sinônimos para a construção das cadeias referenciais; ➤Construir cadeia referencial com formas remissivas diferenciadas.
<ul style="list-style-type: none"> ➤Relacionar referentes textuais; ➤Conhecer recurso referencial de ordem gramatical e recurso referencial de ordem lexical; ➤Relacionar “informação dada” e “informação nova” no processo de referenciação; ➤Conhecer as cadeias referenciais dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤Identificar as formas remissivas da cadeia referencial; ➤Avaliar os elementos que formam as expressões referenciais; ➤Identificar as cadeias referenciais nos textos; ➤Localizar referente textual quando este encontra-se distante do termo que o reativa.
<ul style="list-style-type: none"> ➤Conhecer as cadeias referenciais nos textos; ➤Analisar texto com vistas à exploração dos mecanismos de referenciação trabalhados nessa proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤Usar formas remissivas para preenchimento de lacunas no texto com foco na progressão referencial; ➤Construir texto com foco na cadeia referencial de um objeto de discurso.

4.5 CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

ETAPAS	INST. 1	INST. 2	INST. 3	INST. 4	INST. 5	INST. 6	INST. 7	INST. 8	INST. 9	INST. 10	INST. 11	INST. 12
1ª	06/07/15	07/07/15	08/07/15	09/07/15	10/07/15	13/07/15						
2ª							14/07/15	15/07/15	16/07/15	17/07/15	20/07/15	21/07/15

5 METODOLOGIA

5.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PROPOSTA

A concepção de ensino e aprendizagem assumida nesta proposta de intervenção baseia-se numa relação de ensino-aprendizagem dialética. Todas as atividades oferecidas em sala de aula serão norteadas pelo diálogo permanente, pela colaboração, pela interação, pela investigação e análise de dados e informações. Com isso, todas as atividades serão desenvolvidas de modo coletivo e colaborativo, a partir do qual o professor assumirá papel relevante para a execução das mesmas. O docente, então, fará diversas intervenções a fim de melhor conduzir os alunos para a análise do objeto de estudo.

Nesse processo, professor e aluno precisam assumir seus papéis. Ao professor cabe a assunção da liderança pedagógica, sendo o mediador entre os sujeitos da pesquisa e o objeto do conhecimento, colocando, assim, o discente no centro da ação educativa. O professor deve proporcionar desafios e tarefas que mobilizam diversos tipos de recursos cognitivos. As intervenções do professor devem ser intencionalmente planejadas, contemplando a adoção de estratégias apropriadas, a observação individual, a discussão em grupos, a comparação e a reflexão analítica. Ao aluno cabe o exercício do esforço intelectual, a participação, o envolvimento em todas as etapas do projeto e a tomada de consciência de suas maneiras de aprender. Dessa forma, a aprendizagem do aluno torna-se um processo reflexivo, de construção de sentidos e significados na sua relação com os objetos do conhecimento.

Como postulam os PCN (1998), o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, são resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Em outras palavras:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (PCN, 1998, p. 22).

A partir daí, o processo de ensino e aprendizagem desta proposta tem como fim o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a análise textual, em especial, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades direcionadas ao entendimento das cadeias referenciais no texto escrito.

5.2 ETAPAS DA APLICAÇÃO

A proposta acontecerá em duas etapas: um primeiro momento priorizando atividades de domínio conceitual, nas quais os conceitos necessários ao trabalho com a referenciação serão mais explorados; e um segundo momento com enfoque em atividades de domínio procedimental, quando as questões trarão uma abordagem especificamente direcionada à análise dos elementos de referenciação.

5.3 TIPOS DE ATIVIDADES

Todas as atividades elaboradas para a proposta terão a linguagem verbal escrita como ferramenta principal. São atividades impressas que servirão de suporte para a execução de todo o trabalho. Essas atividades priorizam a localização de elementos textuais a fim de se analisar o sentido e a função das classes gramaticais envolvidas nos processos de referenciação e a localização dos referentes textuais com o propósito de levar o aluno à percepção das cadeias referenciais, através das quais se estabelecem determinadas relações de sentido dentro do texto escrito.

Note-se que esta proposta, de acordo com os PCN (1998), tem relação mais íntima com a Prática de Análise Linguística. E, para a intervenção sugerida neste trabalho, as atividades serão de caráter metalinguístico, uma vez que, nessa perspectiva, e segundo os PCN (1998, p. 78), esses tipos de atividade “envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas”.

Acrescenta-se ainda que, numa “perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (PCN, 1998, p. 28).

5.4 UNIDADES DE ANÁLISE

Além dos diversos textos expositivos e narrativos, sendo os expositivos mais explorados nas atividades, alguns enunciados ou frases também farão parte dos instrumentos. Esses textos, retirados de fontes diversas e exibindo temas que podem instigar a curiosidade e o interesse dos adolescentes envolvidos na pesquisa, representam um dos itens mais relevantes para o trabalho.

A partir dos textos, pretende-se descrever os fenômenos linguísticos relacionados aos sintagmas nominais e aos elementos de referência. A execução dos instrumentos de pesquisa prevê um amadurecimento por parte do aluno visto que esses instrumentos proporcionarão modelos, comparações e análise das formas linguísticas.

5.5 ETAPA I: APRIMORANDO OS CONCEITOS

METODOLOGIA	
INSTRUMENTO 1 Atividade individual de leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, uma vez que essa prática pode ajudar o aluno a identificar com maior facilidade o “a” artigo e o “a” preposição; ➤ Reflexão compartilhada do artigo e da preposição “a” nos textos.
INSTRUMENTO 2 Atividade individual de leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, pois, dessa forma, o aluno pode identificar com maior facilidade o sentido dos nomes abstratos e não abstratos; ➤ Reflexão compartilhada sobre o sentido dos substantivos abstratos e não abstratos.
INSTRUMENTO 3 Atividade individual de leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução coletiva e colaborativa das atividades escritas que dão ênfase à relação do substantivo e do adjetivo; ➤ Reflexão compartilhada sobre a relação de sentido entre o substantivo e o adjetivo.
INSTRUMENTO 4 Atividade individual	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução coletiva e colaborativa das atividades escritas que dão ênfase à relação do substantivo e do numeral; ➤ Acesso a textos que exploram o uso dos numerais.

de leitura e escrita	
INSTRUMENTO 5 Atividade individual de leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, uma vez que essa prática pode ajudar o aluno a identificar com maior facilidade os elementos dos sintagmas nominais; ➤ Construção coletiva da classificação das palavras que compõem os sintagmas nominais extraídos do texto; ➤ Reflexão compartilhada das classes envolvidas na formação dos sintagmas nominais.
INSTRUMENTO 6 Atividade individual de leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, uma vez que essa prática pode ajudar o aluno a identificar com maior facilidade a diferenciação entre artigo e pronome oblíquo quando esses apresentam a mesma estrutura; ➤ Construção coletiva do conceito para artigo e para pronome oblíquo quando esses assumem a mesma forma; ➤ Reflexão compartilhada da função dos artigos e dos oblíquos quando esses apresentam a mesma estrutura.

5.6 ETAPA II: APRIMORANDO OS PROCEDIMENTOS

METODOLOGIA	
INSTRUMENTO 7 Atividade individual de leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, uma vez que essa prática otimiza o trabalho com a identificação e a análise das cadeias referenciais nos textos; ➤ Construção coletiva dos conceitos de definição, indefinição, generalização e especificidade atribuídos aos artigos; ➤ Construção coletiva dos conceitos de “informação dada” e “informação nova” para os processos de referenciação; ➤ Reflexão compartilhada sobre os elementos que constituem as cadeias referenciais nos textos.
INSTRUMENTO 8	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, uma vez que essa prática otimiza o trabalho

Atividade individual de leitura e escrita	<p>com a identificação do pronome oblíquo na função referencial;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de resposta coletiva para as questões de identificação das cadeias referenciais; ➤ Reflexão compartilhada sobre o uso dos termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação, especialmente para os processos que envolvem o pronome oblíquo na função referencial.
<p>INSTRUMENTO 9</p> <p>Atividade individual de leitura e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, uma vez que essa prática otimiza o trabalho com a identificação das cadeias referenciais nos textos; ➤ Construção de resposta coletiva para as questões de identificação das cadeias referenciais; ➤ Reflexão compartilhada sobre escolhas de termos sinônimos para compor a cadeia referencial de determinado referente.
<p>INSTRUMENTO 10</p> <p>Atividade individual de leitura e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, uma vez que essa prática pode ajudar o aluno a identificar com maior facilidade as expressões referenciais presentes nos textos; ➤ Construção de resposta coletiva para as questões que abordam a análise dos elementos que formam as expressões referenciais; ➤ Construção de resposta coletiva para as questões de identificação das cadeias referenciais; ➤ Reflexão compartilhada sobre o uso dos termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação, tanto para recurso referencial de ordem gramatical quanto para recurso referencial de ordem lexical.
<p>INSTRUMENTO 11</p> <p>Atividade individual de leitura e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, uma vez que essa prática pode ajudar o aluno a identificar com maior facilidade as expressões referenciais presentes nos textos; ➤ Construção de resposta coletiva para as questões que abordam a análise dos elementos que formam as expressões referenciais; ➤ Construção de resposta coletiva para as questões de identificação das cadeias referenciais;

	<p>➤ Reflexão compartilhada sobre o uso dos termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação, tanto para recurso referencial de ordem gramatical quanto para recurso referencial de ordem lexical.</p>
INSTRUMENTO 12 Atividade individual de leitura e escrita	<p>➤ Execução das atividades escritas de forma coletiva e colaborativa, a fim de facilitar o entendimento das cadeias referenciais no texto;</p> <p>➤ Construção de resposta coletiva para as questões que abordam a escolha de expressões direcionadas à construção de cadeia referencial;</p> <p>➤ Reflexão compartilhada sobre as escolhas feitas para composição de cadeia referencial.</p>

6 DIÁRIOS DE PESQUISA

6.1 CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

ETAPAS	INST. 1	INST. 2	INST. 3	INST. 4	INST. 5	INST. 6	INST. 7	INST. 8	INST. 9	INST. 10	INST. 11	INST. 12
1ª	2 aulas											
2ª							2 aulas	2 aulas	3 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas

6.2 ETAPA I

6.2.1 Planejamentos e relatos dos instrumentos

PLANO 1

Data: 06/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos: ✓ Identificar as diferenças de sentido e de função entre o “a” artigo e o “a” preposição.
Procedimentos metodológicos: ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma, da leitura colaborativa e da leitura em voz alta pelo professor; ✓ Ajudar o aluno a construir os conceitos de artigo e de preposição através de questionamentos que visam a análise funcional, semântica e estrutural desses tipos de palavras; ✓ Estabelecer comparações entre o “a” artigo e o “a” preposição; ✓ Promover discussão sobre a íntima relação do artigo com o substantivo; ✓ Ajudar o aluno a identificar os artigos e as preposições de mesma forma nos textos apresentados.

<p>Recursos necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Quadro branco; ✓Piloto para quadro branco; ✓Atividade impressa.
<p>Avaliação:</p> <p>O nível de participação dos alunos é ponto de referência para medir a avaliação da atividade, por isso é necessário que o professor estimule, a todo momento, os alunos a dar sugestões e opiniões a respeito das questões e dos questionamentos levantados. Salienta-se que a exposição oral do aluno fornecerá dados para medir a aprendizagem do mesmo.</p>

Relatos do 1º dia de intervenção (06/07/2015)

Para o primeiro dia, o instrumento 1 priorizou o estudo da diferenciação da palavra “a” como artigo e como preposição. Iniciei a atividade com a exibição, em dois quadros, dos artigos e das preposições. Nesses quadros, destacou-se o “A” e enfatizei que as questões abordariam a classificação desse “a” como artigo e como preposição. A atividade era composta por quatro questões, nas quais o aluno classificaria o “a” destacado como artigo ou como preposição. Dessas quatro questões, três envolveram textos expositivos e uma envolveu enunciados diversos e provérbios populares. Além disso, duas questões também abordaram critérios explicativos para a correta classificação do “a”. Quando a questão envolvia texto, o mesmo era lido por mim em voz alta e o assunto tratado no texto era discutido após ou durante a leitura e enriquecido com relatos meus e de alguns alunos. Salienta-se que todos os textos trazidos na atividade chamaram a atenção do aluno, especialmente o primeiro texto, que provocou risos quando eu o expandi com esclarecimentos sobre os cuidados da região íntima da mulher e do homem.

A execução da atividade, como consta no planejamento geral dessa proposta, foi desenvolvida de forma coletiva e colaborativa com o meu total direcionamento. A todo momento, cobrava do aluno participação para as sugestões de respostas e o acompanhamento das leituras feitas. Saliento que a exposição oral dos alunos foi critério fundamental para nortear minha postura durante o andamento do trabalho e para que eu pudesse avaliar o grau de entendimento por parte do aluno. De modo geral, a participação do aluno foi bastante satisfatória. Logo depois da primeira

questão, por exemplo, a turma foi envolvida numa espécie de competição para ver quem mais conseguia classificar corretamente as palavras. Isso estimulou os alunos a interagir ainda mais e a mim também.

Toda vez que os discentes davam respostas diferentes para as análises do “a”, eu retomava, mais uma vez, os critérios de classificação e cobrava a participação de todos.

A aula, para mim, transcorreu tranquilamente, apesar de, em um momento ou outro, precisar chamar a atenção de alguns para a conversa ou distração, fato normal em uma sala de aula. Trabalho com essa turma desde o ano passado e tenho relacionamento muito bom com os estudantes. Pouquíssimos foram os conflitos enfrentados por mim desde quando assumi a turma com a disciplina de Língua Portuguesa.

Ao final da atividade, por conta do envolvimento de boa parte dos alunos, tive a impressão de que a turma, no geral, conseguiu perceber a diferença do “a” preposição e do “a” artigo. Saliento que a análise comparativa disposta na atividade foi bastante satisfatória.

PLANO 2

Data: 07/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo da forma, do sentido e da função dos substantivos; ✓ Ênfase no estudo do sentido dos substantivos abstratos.
Procedimentos metodológicos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ajudar o aluno a construir o conceito de substantivo; ✓ Estimular a distinção entre nomes concretos e abstratos; ✓ Explorar o estudo dos substantivos abstratos a partir de exemplos do contexto da sala de aula; ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma e da leitura colaborativa;

- ✓Retomar a discussão sobre artigo para explorar ainda mais a classe dos substantivos;
- ✓Estimular a exposição oral dos alunos;
- ✓Promover o acompanhamento efetivo das questões analisadas através do uso constante do quadro branco.

Recursos necessários:

- ✓Quadro branco;
- ✓Piloto para quadro branco;
- ✓Atividade impressa.

Avaliação:

O mais importante durante a execução da tarefa é o professor estimular a turma à participação efetiva. Essa postura acaba levando os alunos a um maior envolvimento com a tarefa proposta e, com isso, mais dúvidas e questionamentos podem ser esclarecidos. A partir do nível de exposição oral dos alunos, o professor poderá, durante o processo, avaliar o grau de aprendizagem desenvolvido pelo mesmo.

Relatos do 2º dia de intervenção (07/07/2015)

Comecei o segundo instrumento bastante otimista, até porque imaginava que o assunto tratado fosse mais fácil que o anterior. Esse instrumento focalizou o estudo da forma, do sentido e da função dos substantivos com ênfase no sentido dos abstratos. Para isso, contrastou-se nomes abstratos e nomes concretos a partir de conceitos tradicionalmente explorados na escola e que, ainda, parecem ser a forma didática mais fácil de conduzir a análise para o aluno. Esses conceitos apresentavam a seguinte abordagem: seres que dependem de outros para existir são substantivos abstratos; seres que não dependem de outros para existir são substantivos concretos; o substantivo abstrato dá nome a sentimentos, ações, estados, qualidades e sensações, que dependem de outros seres para existir. Além dessa análise, destaquei também a presença do artigo antes dos substantivos, reforçando o conteúdo trabalhado na atividade anterior (Instrumento 1). Durante a execução da atividade, também discursi sobre a concordância de gênero e de número entre os artigos e os substantivos.

A atividade apresentou cinco questões, envolvendo dois textos expositivos, uma tirinha, frases soltas e alguns provérbios. A partir desses, orientei os alunos para que identificassem os nomes como concretos ou abstratos recorrendo

frequentemente à análise dos conceitos expostos na própria atividade e nas reiteradas observações feitas por mim a fim de viabilizar ainda mais a distinção desses nomes. Das cinco questões dispostas, a primeira foi a mais demorada para ser respondida, os alunos apresentaram certa dificuldade para perceberem a distinção entre concreto e abstrato. Porém, a partir da segunda questão, percebi maior habilidade da turma para o processo de classificação das palavras.

O instrumento, por apresentar questões de identificar e de classificar, assim como o instrumento anterior, também criou um ambiente competitivo na sala, e isso estimulou a participação da maioria dos alunos, pois muitos palpites eram verbalizados na hora de dar a resposta.

Para a última questão, também de teor classificatório, orientei os alunos a respondê-la sem trocar informações com outros colegas, a fim de perceberem o grau de habilidade que já poderiam ter adquirido. Para a correção dessa questão, percebi, pela exposição oral dos discentes, que eles entenderam a diferença de sentido (concreto / abstrato) dos nomes expostos no texto.

PLANO 3

Data: 08/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos: ✓Estudo de sintagmas nominais com ênfase nas relações entre substantivo e adjetivo.
Procedimentos metodológicos: ✓Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓Promover a leitura dos textos através da leitura em voz alta pelo professor; ✓Levar o aluno a identificar o adjetivo e o substantivo no texto; ✓Ajudar os alunos a criar conceito para a classe dos substantivos e dos adjetivos; ✓Estimular a classificação das palavras a partir de sua função e de seu sentido; ✓Expôr a relação entre adjetivos e substantivos; ✓Abordar a posição dos adjetivos na sentença; ✓Ampliar o trabalho com os substantivos e adjetivos retomando os conceitos de artigo e

pronomes;

✓ Explorar ao máximo o recurso do quadro branco a fim de otimizar o acompanhamento das questões pelos discentes.

Recursos necessários:

✓Quadro branco;

✓Piloto para quadro branco;

✓Atividade impressa.

Avaliação:

Mais uma vez a participação oral dos alunos durante a execução da tarefa é o suporte necessário à avaliação da mesma, pois, com essa exposição oral, o professor poderá considerar a viabilidade do instrumento. Discussões precisam ser levantadas, pois, nessas ocasiões, muitas dúvidas podem ser superadas.

Relatos do 3º dia de intervenção (08/07/2015)

Nesse dia, além de enfatizar a relação entre substantivo e adjetivo, destacando função, sentido e concordância, já comecei, aqui, a levar o aluno a construir a noção de sintagma nominal. Todos os substantivos e adjetivos destacados para análise estavam dentro de uma expressão que também aparecia destacada. Comentei sobre o que seria elementos do texto, abordando que esses elementos são as entidades do texto, a partir das quais a informação vai sendo construída no texto. Para facilitar o entendimento por parte do aluno, durante a execução da atividade, cada expressão sublinhada usada para análise era chamada de elemento textual.

A atividade continha cinco questões, as quais abordaram a identificação do substantivo e do adjetivo em elementos textuais destacados, como dito anteriormente. Variei também essa abordagem com base em palavras idênticas cuja classificação dependeria do sentido e da função dessas palavras nas expressões. A posição do adjetivo também foi abordada, destacando que o mesmo pode antepor ou pospor o substantivo. O artigo foi, mais uma vez, explorado, uma vez que a identificação dos substantivos, em muitos casos, é facilitada pela presença do artigo.

O instrumento utilizou textos expositivos e frases soltas, nos quais as expressões eram destacadas para análise pelos alunos. Usei também uma tirinha

para identificação de substantivos e adjetivos, mas nessa os elementos do texto não estavam destacados. E foi justamente nessa questão que os alunos tiveram mais dificuldades para a execução. A pouca participação e a dúvida constantes mostraram insegurança por parte dos alunos, necessitando, assim, de mais interferência da minha parte. Com isso, o tempo planejado para a finalização da atividade se estendeu mais um pouco. A questão apresentava alternativas sobre as possíveis relações entre substantivo e adjetivo dispostas nos balões da tira, abordava também a concordância de gênero entre essas duas classes. Para responder esse tipo de questão, o aluno, além de entender de substantivo e de adjetivo, precisaria também interpretar o que dizia a alternativa, precisaria relacionar o conteúdo da alternativa ao balão de fala indicado.

Na última questão, os alunos, assim como na atividade anterior, foram orientados a respondê-la sem trocar informações com outros colegas, com o intuito de perceber o nível de domínio sobre as classes estudadas até aqui: substantivo, adjetivo e artigo. A noção de que eles estavam trabalhando com elementos do texto formados por classes de palavras já estudadas foi bastante discutida para essa questão. A participação dos meninos durante a correção foi muito boa e percebi maior dificuldade dos estudantes em identificar o adjetivo anteposto ao substantivo e o substantivo com dois adjetivos relacionados. Mesmo assim, considere que a atividade contribuiu bastante para o avanço do domínio das classes abordadas.

PLANO 4

Data: 09/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos: ✓ Estudo do numeral a partir de sua função dentro dos sintagmas nominais; ✓ Estudo da relação do numeral com o substantivo.
Procedimentos metodológicos: ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma e da leitura colaborativa; ✓ Ajudar o aluno a construir o conceito para numeral através de questionamentos que visam a análise funcional, semântica e estrutural desse tipo de palavra;

- ✓Levar o aluno a reconhecer a relação do numeral com o substantivo;
- ✓Estimular o reconhecimento do numeral como adjetivo e como substantivo;
- ✓Destacar a função do numeral como marcador de sequência textual;
- ✓Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas;
- ✓Ajudar o aluno a identificar oralmente o sentido expresso pelos numerais;
- ✓Ajudar o aluno a identificar os numerais presentes em enunciados diversos e, quando houver, destacar o substantivo a que eles se referem;
- ✓Explorar ao máximo o recurso do quadro branco a fim de otimizar o acompanhamento das questões pelos discentes.

Recursos necessários:

- ✓Quadro branco;
- ✓Piloto para quadro branco;
- ✓Atividade impressa;

Avaliação:

O nível de participação dos alunos é ponto de referência para medir a avaliação da atividade, por isso é necessário que o professor estimule, a todo momento, os alunos a dar sugestões e opiniões a respeito das questões e dos questionamentos levantados. Salienta-se que a exposição oral do aluno fornecerá dados para medir a aprendizagem do mesmo.

Relatos do 4º dia de intervenção (09/07/2015)

O instrumento 4 iniciou o quarto dia de intervenção. Esse instrumento focalizou o estudo do numeral a partir de sua função dentro dos sintagmas nominais e especialmente a relação do numeral com o substantivo. Preparei a atividade com textos menos densos a fim de conciliar aprendizagem e descontração, por isso utilizei duas anedotas, uma tirinha e enunciados soltos para trabalhar os conceitos e a identificação dos numerais.

A atividade transcorreu tranquilamente e, assim como nas outras, minha interferência foi constante. Todas as seis questões tiveram meu acompanhamento sempre enfatizando algum detalhe ou esclarecendo dúvidas. A todo momento exigia que os alunos participassem da elaboração das respostas, as quais eram expostas no quadro a fim de facilitar o acompanhamento da atividade por todos.

No geral, poucas dúvidas foram levantadas. Alguns alunos tiveram dúvida em identificar, na tirinha, substantivos acompanhados de numerais. Esses indicaram os exemplos “PASSA QUATRO” e “PASSA TRÊS” como substantivos acompanhados de numerais, o que me levou a concluir que esses alunos fizeram análises bastante superficiais, ou porque se basearam nos exemplos citados anteriormente, que apresentavam, de fato, substantivos acompanhados por numerais, ou porque se preocuparam, apenas, em encontrar o numeral e qualquer palavra próxima dele seria substantivo. Na última questão, também tiveram dificuldade em identificar os numerais fracionários. Atribuo isso ao que de fato acontece na escola, a gente explora muito mais os numerais cardinais e ordinais do que os fracionários e os multiplicativos.

Nas demais questões, que apresentavam o uso do numeral como substantivo ou como adjetivo, o uso do numeral na sequenciação dos fatos de um texto e a relação do numeral com o substantivo, a atuação dos discentes foi satisfatória. Atribuo esse resultado dos alunos ao fato de eu já vir trabalhando sistematicamente essas classes de palavras trabalhadas até aqui desde o ano anterior, quando os alunos estavam no 6º ano.

PLANO 5

Data: 10/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos: ✓ Estudo da função e da estrutura das locuções adjetivas nas sentenças nominais; ✓ Estudo dos sintagmas nominais envolvendo o artigo, o numeral, o pronome, o substantivo, o adjetivo e a locução adjetiva.
Procedimentos metodológicos: ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Estimular a identificação da diferença estrutural entre os adjetivos e as locuções adjetivas; ✓ Proporcionar a criação de conceitos para a classe dos substantivos e dos adjetivos; ✓ Levar o aluno a reconhecer a relação do adjetivo e da locução adjetiva com o substantivo;

- ✓Levar o aluno a desenvolver a noção de sintagma nominal;
- ✓Destacar as classes de palavras que comumente formam os sintagmas nominais;
- ✓Introduzir a noção de certos termos como “referente textual”, “termo do texto”, “elemento textual” e “expressão nominal” para otimizar a noção de sintagma nominal;
- ✓Ajudar o discente a encontrar expressões nominais no texto;
- ✓Estimular a análise de expressões nominais para identificação das classes de palavras que formam essas expressões;
- ✓Proporcionar revisão de conceitos para as classes de palavras envolvidas nas expressões nominais;
- ✓Proporcionar reflexão sobre as expressões referenciais identificando-as como termos a partir dos quais as informações se desenvolvem nos textos;
- ✓Otimizar o entendimento de que as expressões normalmente são formadas por substantivo, adjetivo, locução adjetiva, artigo, numeral e pronome;
- ✓Promover a leitura dos textos através da leitura em voz alta pelo professor.

Recursos necessários:

- ✓Quadro branco;
- ✓Piloto para quadro branco;
- ✓Atividade impressa.

Avaliação:

Mais uma vez a participação oral dos alunos durante a execução da tarefa é o suporte necessário à avaliação da mesma, pois, com essa exposição oral, o professor poderá considerar a viabilidade do instrumento. Discussões precisam ser levantadas, pois, nessas ocasiões, muitas dúvidas podem ser superadas.

Relatos do 5º dia de intervenção (10/07/2015)

Nesse dia, a atividade abordou o estudo da função e da estrutura das locuções adjetivas nas sentenças nominais e o estudo dos sintagmas nominais envolvendo diversas classes de palavras como o artigo, o numeral, o pronome, o substantivo, o adjetivo e a locução adjetiva. A atividade dispunha de nove questões.

Percebi que a identificação de adjetivos e locuções adjetivas em sentenças ou textos menores foi mais fácil do que em textos mais extensos, pois os estudantes mostraram-se mais seguros para opinar quando as palavras a serem analisadas estavam em sentenças menores. Isso fez com que eu me ativesse ainda mais nas

questões envolvendo os três textos mais extensos da atividade. Destaquei também que a extensão das locuções adjetivas pode variar e, para isso, exemplifiquei alguns modelos no quadro.

Reforcei, mais uma vez, a questão do elemento textual para que o aluno percebesse esse elemento como uma unidade dentro do texto. Acrescentei ainda que essa designação poderia ser chamada também de referente, de expressão referencial, de expressão nominal ou de termo do texto. As questões 5 a 9 abordaram sobre isso e, gradativamente, percebi mais segurança por parte de alguns para identificar e entender o sentido de referentes textuais. Isso é fundamental para que eu possa colher resultados positivos mais adiante. A questão 9, por exemplo, que pedia para o aluno identificar expressões referenciais dentro de enunciados e depois relacionar esses enunciados a partir da identificação de outras expressões referenciais, foi bastante aceita pela turma. Acredito que isso se deu pelo fato dos alunos já se sentirem mais seguros sobre a percepção das expressões e pelo fato também da temática trazida nos enunciados. A identificação das classes dentro das expressões também foi progredindo na medida em que as questões iam sendo resolvidas.

A participação dos alunos foi satisfatória. A maioria parecia concentrada durante a atividade e acompanhou as leituras dos textos e das questões, boa parcela deles participou ativamente das sugestões de respostas, criando ambiente favorável ao andamento do trabalho. Até aqui, de modo geral, o ambiente em sala tem sido tranquilo. A necessidade de chamar a atenção de um ou outro aluno ou de pedir silêncio não atrapalhou o curso das atividades.

PLANO 6

Data: 13/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓Estudo dos pronomes oblíquos, especialmente as formas “o”, “a”, “os”, “as” e suas variações; ✓Estudo do artigo e do pronome oblíquo quando esses apresentam a mesma estrutura.

Procedimentos metodológicos:

- ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas;
- ✓ Potencializar a análise da estrutura dos oblíquos “lo”, “la”, “los”, “las”, “no”, “na”, “nos” e “nas”;
- ✓ Ajudar os alunos a identificar a função dos pronomes oblíquos nos enunciados e nos textos;
- ✓ Levar os alunos a relacionar o oblíquo ao seu referente;
- ✓ Estabelecer comparações entre os artigos e os oblíquos de mesma forma;
- ✓ Ajudar os alunos a comparar os conceitos de artigo e de pronome oblíquo;
- ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma, da leitura colaborativa e da leitura em voz alta pelo professor;
- ✓ Otimizar o domínio das classes analisadas a partir da identificação nos textos;
- ✓ Estimular a participação oral da turma.

Recursos necessários:

- ✓ Quadro branco;
- ✓ Piloto para quadro branco;
- ✓ Atividade impressa;

Avaliação:

O mais importante durante a execução da tarefa é o professor estimular a turma à participação efetiva. Essa postura acaba levando os alunos a um maior envolvimento com a tarefa proposta e, com isso, mais dúvidas e questionamentos podem ser esclarecidos. A partir do nível de exposição oral dos alunos, o professor poderá, durante o processo, avaliar o grau de aprendizagem desenvolvido pelo mesmo.

Relatos do 6º dia de intervenção (13/07/2015)

Comecei o instrumento 6 um pouco apreensiva, pois, no dia a dia da sala de aula, os discentes sempre apresentam muita dificuldade para trabalhar com os pronomes oblíquos, principalmente com as formas “o”, “a”, “os”, “as” e suas variações. Ainda por cima, elaborei uma atividade bastante densa e com muitos textos, imaginei que, assim, poderia explorar ainda mais o assunto e levar mais alunos a dominar a análise dessa classe.

O início da atividade apresentou uma questão totalmente estrutural, imaginei que meus alunos precisavam disso para se apropriarem das formas dos oblíquos

abordadas. A questão tinha vários enunciados organizados da letra A até a letra W. Alguns alunos se queixaram disso, mas o fato é que acompanharam todas as abordagens até o final. E no finalzinho, achei até que alguns revigoraram as forças e começaram a participar ativamente, imaginei que essa empolgação no final da questão se deu pelo fato deles se sentirem mais confiantes para sugerir as respostas.

Na segunda questão, os alunos teriam que fazer uma análise comparativa ente artigos e pronomes oblíquos com a mesma estrutura com base em um texto e adequá-los a definições expostas. Entendi que os alunos deram as respostas de forma mais segura, concluindo, assim, que a primeira questão estrutural foi proveitosa.

As duas últimas questões transcorreram tranquilamente. Boa parcela dos alunos participou de forma efetiva e muitos deram respostas acertadas sobre o conteúdo trabalhado. Acredito também que alguns textos dessas questões levaram os alunos a uma maior descontração, parece que ficaram mais relaxados. Por um momento, o foco foi discutir os assuntos trazidos por alguns textos como as paixões na adolescência e a novela da Globo I LOVE PARAISÓPOLIS. Isso criou um clima de descontração e muitos relatos foram expostos, inclusive relatos meus também. Por fim, a apreensão no início da aplicação da atividade foi substituída pela sensação de confiança; acreditei, ao final, que fiz a coisa certa.

Ao final da aplicação desse Instrumento 6, concluí a primeira etapa dessa proposta de trabalho. Pelo nível de participação dos alunos, suponho que uma parcela significativa deles se apropriou do domínio das classes de palavras trabalhadas até aqui. Acredito que, de certa forma, muitos tenham adquirido mais maturidade para lidar com a classificação das palavras de nossa língua.

6.3 ETAPA II

6.3.1 Planejamentos e relatos dos instrumentos

PLANO 7

Data: 14/07/2015

Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos:
Estudo do artigo a partir de sua função referencial dentro do texto; Estudo das expressões nominais referenciais compostas por artigos; Uso dos termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação no texto; Estudo e reconhecimento das cadeias referenciais do texto.
Procedimentos metodológicos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Ajudar o aluno a identificar a diferença de sentido suscitada pelo artigo definido e indefinido em determinado contexto; ✓ Proporcionar discussões a respeito do sentido de especificidade e de generalização que os artigos podem expressar; ✓ Relacionar o uso dos artigos para a referenciação no texto; ✓ Explorar o uso dos artigos para a introdução e retomada de referentes textuais; ✓ Ajudar os alunos a identificar as cadeias referenciais nos textos; ✓ Enfatizar os processos de retomada no texto; ✓ Ajudar os alunos a construir o conceito de “informação dada” e “informação nova” para o processo de referenciação; ✓ Relacionar os termos “informação dada” e “informação nova” às expressões referenciais; ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma, da leitura colaborativa e da leitura em voz alta pelo professor; ✓ Estimular a participação oral dos discentes.
Recursos necessários:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Piloto para quadro branco; ✓ Atividade impressa.
Avaliação descritiva:
Mais uma vez a participação oral dos alunos durante a execução da tarefa é o suporte necessário à avaliação da mesma, pois, com essa exposição oral, o professor poderá considerar a viabilidade do instrumento. Discussões precisam ser levantadas, pois, nessas ocasiões, muitas dúvidas podem ser superadas.

Relatos do 7º dia de intervenção (14/07/2015)

Com o instrumento 7, iniciou-se a segunda etapa da proposta de trabalho. Nessa etapa, as atividades fornecidas aos alunos tiveram o propósito de trabalhar a referenciação em diversos textos. Nessa primeira atividade da segunda etapa, o foco foi o estudo do artigo e sua função referencial dentro do texto, a relação das expressões referenciais com os termos “informação dada” e “informação nova” e a percepção das cadeias referenciais nos textos. A atividade era composta por diversos textos como tirinhas, trechos de fábulas, textos expositivos e conto.

A atividade, composta de oito questões, precisou de mais tempo do que o previsto para ser executada, precisei de três aulas para concluí-la. E, por conta disso, instituí um intervalo de dez minutos antes de responder as duas últimas questões. Mesmo com o cansaço, os alunos participaram satisfatoriamente.

As duas primeiras questões, que abordaram o uso e o sentido dos artigos, foram as que os meninos mais apresentaram dificuldades. Tive que explorar ao máximo as explicações a fim de sanar as dificuldades expostas. Eles não conseguiam diferenciar o sentido de definição ou indefinição que os artigos desempenhavam nos textos. Isso me deixou angustiada, mas tomei fôlego e continuei a execução da tarefa cobrando ainda mais a participação dos alunos.

A partir da terceira questão, no entanto, as coisas começaram a melhorar. A análise do uso do artigo definido ou indefinido na progressão referencial foi proveitosa. Com as questões 3 e 4, os alunos puderam perceber que nem sempre a introdução de um novo referente é feita por expressão indefinida.

As questões 5 e 6, que abordaram a construção da cadeia referencial, foram respondidas tranquilamente. À medida que eu ia lendo e interpretando os enunciados dessas questões, percebia que a turma, no geral, correspondia bem ao que estava sendo proposto.

As últimas questões, 7 e 8, que trataram de “informação dada” e “informação nova” para o processo da progressão referencial, foram bem aceitas pela turma, pois os alunos corresponderam muito bem ao que a questão propunha. Suspeitava que, nessa abordagem, os discentes demonstrariam mais dificuldades. No entanto, fiquei muito satisfeita com a atuação dos meninos, em pouco tempo percebi que diferenciavam o sentido de “informação dada” e “informação nova” para as expressões referenciais apresentadas no texto. Salienta-se, porém, que, apesar da turma não apresentar problemas sérios de comportamento, percebo que alguns

alunos, mesmo não atrapalhando o andamento das atividades, são pouco participativos. Tento interagir o tempo todo com eles, mas alguns ainda se mantêm distantes.

Enfim, apesar dos percalços, fiquei satisfeita com a postura dos alunos e com os resultados apresentados durante a execução desse instrumento.

PLANO 8

Data: 15/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo da referenciação com ênfase na função referencial dos pronomes oblíquos; ✓ Uso dos termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação no texto; ✓ Estudo e reconhecimento das cadeias referenciais do texto.
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma, da leitura colaborativa e da leitura em voz alta pelo professor; ✓ Ajudar o aluno a identificar, no texto, todas as retomadas de um referente textual; ✓ Levar os alunos a perceber que muitas retomadas acontecem com o uso dos pronomes oblíquos; ✓ Levar os alunos a refletir sobre a relação entre “retomada com oblíquo” e “informação dada”; ✓ Exercitar a substituição de termos do texto por pronomes oblíquos fazendo observações sobre as adaptações necessárias; ✓ Ajudar os alunos a identificar as cadeias referenciais nos textos; ✓ Potencializar os conceitos de “informação dada” e “informação nova” para o processo de referenciação; ✓ Estimular a participação oral dos discentes.
Recursos necessários:

- ✓Quadro branco;
- ✓Piloto para quadro branco;
- ✓Atividade impressa;

Avaliação:

O nível de participação dos alunos é ponto de referência para medir a avaliação da atividade, por isso é necessário que o professor estimule, a todo momento, os alunos a dar sugestões e opiniões a respeito das questões e dos questionamentos levantados. Salienta-se que a exposição oral do aluno fornecerá dados para medir a aprendizagem do mesmo.

Relatos do 8º dia de intervenção (15/07/2015)

Nesse dia, o instrumento 8 priorizou o estudo da referenciação a partir dos pronomes oblíquos e continuou a explorar a relação das expressões referenciais com os termos “informação dada” e “informação nova” e a percepção das cadeias referenciais nos textos. Estava curiosa para saber se todo aquele trabalho com os oblíquos abordados no instrumento 6 faria efeito. E fez! As questões que trataram de relacionar os oblíquos destacados aos seus referentes foram resolvidas tranquilamente, não precisei exagerar nas explicações para que os meninos fizessem acertadamente a correlação entre os elementos textuais.

Fizeram também de forma tranquila a questão que pedia para substituir a expressão referencial destacada no texto por pronome oblíquo e pronome reto. Em duas opções de substituição da expressão, exigia-se que o aluno usasse a forma “lo” do oblíquo, exemplo esse bastante explorado no instrumento 6.

Ampliando a questão da análise de cadeias referenciais, o instrumento apresentou uma questão para que o aluno identificasse a cadeia referencial do elemento “O AÇÚCAR”. A cadeia referencial desse elemento era formada por nove expressões, sendo uma formada por ARTIGO + ADJETIVO + SUBSTANTIVO, três expressões formadas por PRONOME OBLÍQUO e cinco expressões formadas por pronome DEMONSTRATIVO + SUBSTANTIVO. Dessas expressões, a mais difícil de ser identificada pelos alunos foi a formada por oblíquo. Apenas um aluno opinou corretamente a resposta, e, a partir desse momento, retomei o texto para ajudar os demais na identificação das expressões referenciais com pronome oblíquo, que eram três. Por conta disso, concluí que os meninos souberam relacionar o oblíquo ao seu referente quando o pronome se encontrava destacado no texto. Sem estar

destacado, a identificação do oblíquo como forma remissiva ficou mais difícil para o aluno. Diante disso, explorei outros exemplos no quadro a fim de ajudar o discente a superar essa dificuldade.

PLANO 9

Data: 16/07/2015
Quantidade de Aulas: 3
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo da localização das expressões nominais referenciais; ✓ Uso dos termos “Informação dada” e “Informação nova” para o processo de referenciação no texto; ✓ Uso de termos sinônimos para a construção das cadeias referenciais.
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma, da leitura colaborativa e da leitura em voz alta pelo professor; ✓ Ajudar o aluno a localizar as expressões referenciais que formam a cadeia referencial dos elementos em destaque; ✓ Levar o aluno a relacionar o termo “informação nova” ao referente âncora que aparece nos textos; ✓ Ajudar os alunos a identificar as cadeias referenciais nos textos; ✓ Potencializar os conceitos de “informação dada” e “informação nova” para o processo de referenciação; ✓ Levar os alunos a analisar os termos que compõem as expressões referenciais identificadas nos textos como forma de revisar e reforçar os conteúdos conceituais trabalhados anteriormente; ✓ Ajudar o aluno a perceber a relação entre expressões nominais de sentido semelhante; ✓ Levar o aluno a refletir sobre a possibilidade de retomar um referente com o uso de expressões nominais de sentido semelhante; ✓ Ajudar o aluno a escolher expressões referenciais para compor a cadeia referencial de um elemento estimulando sempre questionamentos a respeito das escolhas;

✓Estimular a participação oral dos discentes.
Recursos necessários:
✓Quadro branco; ✓Piloto para quadro branco; ✓Atividade impressa.
Avaliação:
A avaliação ocorre durante toda a execução da atividade e requer participação efetiva dos alunos envolvidos. Por conta disso, o professor precisa promover em sala um ambiente propício à divulgação de opiniões, argumentos e contra-argumentos, a partir dos quais o professor terá embasamento para definir se a turma obteve rendimento satisfatório ou não. Para situações como essa, o diálogo deve ser a via prioritária, visto que esse fortalece as relações interpessoais.

Relatos do 9º dia de intervenção (16/07/2015)

Dando continuidade ao estudo da referenciação, o instrumento 9 abordou o estudo da localização das expressões nominais referenciais e o uso de termos sinônimos para a construção das cadeias referenciais. A atividade trazia oito textos de caráter expositivo a partir dos quais as análises seriam feitas.

Na primeira questão, abordou-se, mais uma vez, o sentido do termo “informação nova” para a introdução de um objeto de discurso no texto. Nos exemplos dados, os referentes destacados eram as informações novas, a partir das quais os alunos encontrariam as expressões referenciais relacionadas a essas informações. O nível de participação da turma para a resolução dessa questão foi satisfatório, mas, aqui, já percebo que o grupo mais participativo é o mesmo grupo que demonstrou mais interesse nas atividades anteriores. E, para tentar auxiliar os menos participativos, fui registrando, no quadro, as respostas dadas pela turma.

As questões 2 e 3, ao levar o aluno a relacionar informação dada e informação nova, exigiam análises ainda mais consistentes sobre a cadeia referencial dos elementos destacados. Os meninos teriam que identificar as formas referenciais presentes nos textos e os conceitos de “dado” e “novo” tinham que ser explorados a partir de minhas interferências, e, por conta disso, a participação oral dos meninos foi bastante cobrada nesse momento. Mais tempo foi dispensado a

essas questões. Foram quatro textos envolvidos nessa parte e, em cada um, o conceito de “dado” e “novo” foi bastante explorado.

Para o final da atividade, as duas últimas questões abordaram a escolha de outras formas nominais para referenciar um mesmo elemento, e com destaque também a formas nominais sinônimas ou quase sinônimas. Nessas questões, identifiquei poucas dificuldades. Alguns, talvez por falta de atenção, sugeriram opções inadequadas, as quais eram corrigidas coletivamente. Com isso, aproveitava o momento para revisar as relações de sentido estabelecidas no texto a partir das escolhas das formas remissivas.

PLANO 10

Data: 17/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo e análise dos referentes textuais; ✓ Estudo de recurso referencial de ordem gramatical e recurso referencial de ordem lexical; ✓ Estudo da referenciação a partir dos termos “informação dada” e “informação nova”; ✓ Estudo das cadeias referenciais nos textos.
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma, da leitura colaborativa e da leitura em voz alta pelo professor; ✓ Ajudar o aluno a identificar as relações referenciais no texto; ✓ Promover discussões sobre expressões possessivas referenciais; ✓ Ajudar os alunos a identificar as cadeias referenciais nos textos; ✓ Potencializar os conceitos de “informação dada” e “informação nova” para o processo de referenciação; ✓ Levar os alunos a analisar os termos que compõem as expressões referenciais identificadas nos textos enfatizando o uso de recurso de ordem gramatical e o recurso de ordem lexical; ✓ Estimular a participação oral dos discentes.

<p>Recursos necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Quadro branco; ✓Piloto para quadro branco; ✓Atividade impressa.
<p>Avaliação:</p> <p>O mais importante durante a execução da tarefa é o professor estimular a turma à participação efetiva. Essa postura acaba levando os alunos a um maior envolvimento com a tarefa proposta e, com isso, mais dúvidas e questionamentos podem ser esclarecidos. A partir do nível de exposição oral dos alunos, o professor poderá, durante o processo, avaliar o grau de aprendizagem desenvolvido pelo mesmo.</p>

Relatos do 10º dia de intervenção (17/07/2015)

Para esse dia, o instrumento 10 explorou formas remissivas de ordem gramatical e formas remissivas de ordem lexical, além de continuar o trabalho com a análise das cadeias anafóricas nos textos e a relação das expressões referenciais com os termos “dado” e “novo”.

A primeira questão, por exemplo, pedia para os alunos analisarem a relação de referência entre elementos de um texto. A questão era objetiva, os meninos teriam de analisar a alternativa e relacioná-la ao texto, que já apresentava as expressões a serem analisadas em destaque. Alguns alunos tiveram muita dificuldade para fazer a relação, ficaram muito confusos para analisar, principalmente, as alternativas A, C e D. Nesse momento, fiz muitas intervenções a fim de elucidar as assertivas. Percebi também que essas alternativas tinham um maior grau de dificuldade, pois mesclavam, ao mesmo tempo, as relações de referência com os conceitos “dado” e “novo”.

Em outra questão, analisar o uso do possessivo dentro de expressões referenciais não foi complicado. Os alunos identificaram com muita tranquilidade a remissão atribuída a esses pronomes. Alguns até disseram que a questão era fácil demais.

Para finalizar a tarefa, a terceira e última questão abordava a identificação de cadeias referenciais. Escolhi o último texto com o intuito de mostrar ao aluno que as cadeias referenciais podem ser construídas com elementos de ordem gramatical e com elementos de ordem lexical. Então, para esse propósito, explorei as expressões

nominais definidas e os pronomes pessoais retos e oblíquos, sendo que os oblíquos apareceram com mais frequência. A questão era objetiva e as alternativas a serem analisadas falavam sobre os elementos das cadeias referenciais do texto. Das alternativas dispostas, apenas a letra “C” gerou dúvidas em alguns alunos. Acredito que isso tenha ocorrido porque a relação anafórica descrita na alternativa e que fazia jus ao texto era prospectiva, quando o referente retomado vem depois da forma remissiva. Diante disso, enfatizei que as retomadas podem fazer menção a referentes que aparecem antes ou depois das expressões referenciais.

No geral, concluí que a atividade foi bastante proveitosa. Deu para revisar e reforçar o conteúdo procedimental trabalhado até aqui. As três questões trazidas no instrumento exploraram satisfatoriamente o estudo das cadeias referenciais.

PLANO 11

Data: 20/07/2015
Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo e análise dos referentes textuais; ✓ Estudo de recurso referencial de ordem gramatical e recurso referencial de ordem lexical; ✓ Estudo da referenciação a partir dos termos “informação dada” e “informação nova”; ✓ Estudo das cadeias referenciais nos textos.
Procedimentos metodológicos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Ajudar o aluno a identificar expressões referenciais que formam a cadeia anafórica de um referente; ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura em voz alta pelo professor; ✓ Promover discussões sobre os termos que compõem as expressões referenciais enfatizando o uso de recurso de ordem lexical; ✓ Estimular a participação oral dos discentes.
Recursos necessários:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco;

- ✓Piloto para quadro branco;
- ✓Atividade impressa.

Avaliação:

A avaliação ocorre durante toda a execução da atividade e requer participação efetiva dos alunos envolvidos. Por conta disso, o professor precisa promover em sala um ambiente propício à divulgação de opiniões, argumentos e contra-argumentos, a partir dos quais o professor terá embasamento para definir se a turma obteve rendimento satisfatório ou não. Para situações como essa, o diálogo deve ser a via prioritária, visto que esse fortalece as relações interpessoais.

Relatos do 11º dia de intervenção (20/07/2015)

O instrumento 11 teve os mesmos propósitos do instrumento anterior, só que com foco maior nos recursos referenciais de ordem lexical. Fiquei preocupada com o tamanho e com a exigência das questões da atividade anterior, imaginei que ficaria cansativo para os meninos se eu acrescentasse mais alguma questão com texto, então distribuí as questões com os mesmos objetivos em dois instrumentos (10 e 11).

A atividade apresentava, apenas, um texto para ser analisado. A partir desse texto, três questões foram criadas: uma objetiva e duas questões abertas. As questões trataram das relações de referência no texto e ainda relembrei um pouco a análise classificatória de termos que compõem as expressões nominais. Os meninos corresponderam bem ao que as questões pediam.

A participação dos alunos, no geral, foi satisfatória, porém saliento que o mesmo grupo que já vinha distraído ou com pouco compromisso durante a realização das atividades anteriores continua negligente, mas não chega a atrapalhar o andamento da aula. A maioria acompanhou todas as minhas explicações e o nível de participação desses foi muito bom, levando-me a acreditar que a temática trabalhada estava sendo compreendida. Até aqui, estou satisfeita com o andamento do trabalho.

PLANO 12

Data: 21/07/2015

Quantidade de Aulas: 2
Conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo das cadeias referenciais nos textos; ✓ Prática de produção textual com vistas à exploração dos mecanismos de referenciação trabalhados nessa proposta.
Procedimentos metodológicos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver toda a atividade de forma coletiva direcionando o aluno para o exercício reflexivo das questões apresentadas; ✓ Promover a leitura dos textos através da leitura autônoma, da leitura colaborativa e da leitura em voz alta pelo professor; ✓ Ajudar o aluno a analisar e escolher expressões que retomam referentes textuais destacados; ✓ Continuar explorando os conceitos de “informação dada” e “informação nova” para o processo de referenciação; ✓ Ajudar o discente a explorar o sentido das expressões referenciais a fim de construir cadeia anafórica pertinente; ✓ Estimular a participação oral dos discentes.
Recursos necessários:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro branco; ✓ Piloto para quadro branco; ✓ Atividade impressa;
Avaliação:
<p>A avaliação ocorre durante toda a execução da atividade e requer participação efetiva dos alunos envolvidos. Por conta disso, o professor precisa promover em sala um ambiente propício à divulgação de opiniões, argumentos e contra-argumentos, a partir dos quais o professor terá embasamento para definir se a turma obteve rendimento satisfatório ou não. Para situações como essa, o diálogo deve ser a via prioritária, visto que esse fortalece as relações interpessoais.</p>

Relatos do 12º dia de intervenção (21/07/2015)

Com o instrumento 12, finalizo a segunda e última etapa desta proposta de trabalho. Nesse instrumento, o foco foi, mais uma vez, a identificação das cadeias

referenciais, a relação dos elementos referenciais com o sentido de informação nova e a análise e escolha de expressões nominais para a progressão referencial do texto.

A atividade trazia três textos, a partir dos quais, a referenciação seria explorada. Em um exemplo, o aluno teria que dar continuidade à cadeia referencial de dois referentes com base em sugestões já dadas. Em outro, o aluno teria que indicar as expressões que traziam informação nova ao referente. Em outra questão, o aluno teria de dar sentido a um texto a partir da escolha de expressões referenciais. Em todos esses momentos, boa parcela dos alunos esteve envolvida para dar as sugestões de respostas. E, na tentativa de estimular ainda mais a participação dos discentes, eu levantava algumas dúvidas sobre as escolhas dadas, perguntando se não seria melhor outra opção, aí os meninos levantavam discussões para defender a posição tomada. Isso contribuiu significativamente para a análise da referenciação nos textos.

6.4 REFLEXÕES DAS ETAPAS

As etapas planejadas para esta proposta de trabalho foram fundamentadas a partir das orientações dos PCN e, sobretudo, das abordagens sobre processo de referenciação defendido por Koch & Elias (2012, 2013).

O primeiro passo foi estabelecer o objetivo do trabalho, pois é, a partir deste, que o pesquisador delineará suas ações, ele pensará em estratégias que possam favorecer a execução do mesmo. Os PCN (1997, p. 49) afirmam que “os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham”, tornando-se, então, pontos de referência para a atuação do educador. E, para essa proposta, elaborou-se o seguinte objetivo: Ao final da aplicação dos instrumentos de intervenção, espera-se que os alunos possam reconhecer as cadeias referenciais presentes nos textos e, a partir daí, começar a desenvolver uma melhor percepção da estrutura organizacional do texto, culminando, assim, na progressão referencial, a qual contribui positivamente para a confecção de textos mais coerentes e coesos.

Após esse momento, o próximo passo foi estabelecer os conteúdos a serem trabalhados. Como postulam os PCN (1997), os conteúdos devem ser vistos como meio para que os alunos desenvolvam capacidades, os conteúdos e o tratamento

que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos do ensino são operacionalizados.

Seguindo os postulados dos PCN, os conteúdos necessários a essa proposta foram selecionados de acordo com duas categorias: conteúdos conceituais e conteúdos procedimentais. Tratando-se de conteúdos conceituais, os PCN (1997, p. 51) afirmam que

a aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre um objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo. A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização não deve ser entendida como processo mecânico, mas antes como recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica – memória significativa – para poder relacioná-las com outros conteúdos.

Com isso, planejou-se um trabalho específico com determinadas classes gramaticais considerando que o domínio dessas classes é fundamental para o trabalho com a referência. Então, foram planejadas atividades com foco no estudo dos artigos, substantivos, adjetivos, numerais, pronomes e locuções adjetivas. Foram atividades estruturais, de formação de conceitos e de identificação em enunciados e textos diversos.

Essas atividades constituíram a primeira etapa da proposta. Salienta-se que os conteúdos definidos para essa etapa foram decorrentes do resultado exposto no primeiro diagnóstico, o qual apresentou as principais dificuldades da turma para o trato com as classes de palavras descritas anteriormente. Sendo assim, foram seis instrumentos que trabalharam aspectos específicos em busca da superação das dificuldades apresentadas, a saber: o estudo da diferenciação da palavra “a” como artigo e como preposição; o estudo da forma, do sentido e da função dos substantivos com ênfase no sentido dos abstratos; a relação entre substantivo e adjetivo, destacando função, sentido e concordância; o estudo do numeral a partir de sua função dentro dos sintagmas nominais e especialmente a relação do numeral com o substantivo; o estudo da função e da estrutura das locuções adjetivas nas sentenças nominais e o estudo dos sintagmas nominais envolvendo diversas classes de palavras; o estudo dos pronomes oblíquos, principalmente as formas “o”, “a”, “os”, “as” e suas variações.

Nessa primeira etapa, as atividades transcorreram tranquilamente, o nível de participação dos alunos foi bastante positivo e deixou transparecer que muitas dúvidas foram, de fato, sanadas. Além disso, pode-se afirmar, também, que as atividades serviram para reforçar as habilidades já existentes. Por conta disso, a referida etapa pôde ser avaliada como muito proveitosa. A partir dela, é possível iniciar o trabalho com a referenciação.

E com o início do trabalho com a referenciação, inicia-se também a segunda etapa da proposta, a qual explorou a outra categoria de conteúdo: os procedimentais. Para esses conteúdos, é extremamente relevante a apreensão dos conceitos estudados, pois, a partir desses, o aluno poderá dar significado aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros (PCN, 1997) que, aqui, são os conteúdos de referenciação escolhidos para essa proposta. Segundo os PCN (1997, p. 52), “os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta”.

Nesse momento, então, os discentes precisariam por em prática tudo aquilo que exercitaram nas atividades conceituais. Eles devem explorar as classes de palavras estudadas até aqui em prol dos estudos envolvendo os processos referenciais destacados para essa proposta. Como dito anteriormente, isso seria o saber fazer.

Enfatizando ainda mais a questão do procedimento, os PCN (1993, p. 52) afirmam que

ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de pensar e produzir conhecimento. Trata-se de o aluno saber por seus próprios meios se o resultado que obteve é razoável ou absurdo, se o procedimento utilizado é correto ou não, se o argumento de seu colega é consistente ou contraditório.

Com isso, entende-se que, nas atividades procedimentais dessa proposta, os alunos, ao analisarem cada questão dos instrumentos, além de precisar utilizar os conceitos trabalhados, também precisariam fazer escolhas, testariam suas habilidades, comparariam respostas dadas, argumentariam contra ou a favor de determinada sugestão. Tudo isso para tentar estabelecer a relação de sentido e a progressão que os textos geralmente oferecem.

Sendo assim, as atividades trazidas nessa etapa foram elaboradas a partir de questões que exploraram a análise da referenciação em textos diversos. Essas questões abordaram os seguintes tópicos: o estudo do artigo e sua função referencial dentro do texto; a relação das expressões referenciais com os termos “informação dada” e “informação nova”; a percepção das cadeias referenciais nos textos; o estudo da referenciação a partir dos pronomes oblíquos; o estudo da localização das expressões nominais referenciais e o uso de termos sinônimos para a construção das cadeias referenciais; o uso de formas remissivas de ordem gramatical e formas remissivas de ordem lexical; a análise e escolha de expressões nominais para a progressão referencial do texto.

Durante a execução dos instrumentos, pode-se afirmar que, mais uma vez, a participação e o envolvimento da maioria dos alunos da classe foram bastante significativos. E isso contribuiu decisivamente para o bom andamento da proposta. Percebeu-se, no decorrer das seis atividades preparadas para a etapa, que as análises feitas e os questionamentos levantados a respeito dos elementos referenciais dos diversos textos, feitos tanto pela professora quanto pelos alunos, configuraram as atividades dessa etapa como atividades de conteúdo procedimental.

Para concluir essa reflexão, espera-se, agora, que os resultados provenientes do segundo diagnóstico exibam avanços significativos dos alunos no trato com a referenciação, tema ainda muito pouco estudado no Ensino Fundamental.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As técnicas de avaliação empregadas nesta proposta levaram em consideração as que são normalmente utilizadas no cotidiano da prática profissional do professor. Assim, a pesquisa evita colocar o professor em situações artificiais e distantes daquilo que constitui seu ambiente de atuação. Além disso, as avaliações foram planejadas com base nas concepções de ensino e aprendizagem que embasam esta proposta e que já foram explicitadas no capítulo METODOLOGIA. Acrescenta-se também aqui que a concepção de ensino e aprendizagem que orienta esta pesquisa, a qual baseia-se nos postulados dos PCN, compreende a avaliação “como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (PCN, 1997, p. 55).

Num primeiro momento, então, aplicou-se uma atividade diagnóstica (avaliação inicial) a fim de identificar possíveis problemas para, a partir daí, transformar esses problemas em dados quantitativos, os quais nortearam o pesquisador em busca de instrumentos adequados para a superação dos problemas apresentados, pois, conforme os PCN,

a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo (PCN, 1997, p. 55).

A avaliação inicial é extremamente importante porque

instrumentalizará o professor para que possa por em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Esse é o momento em que o professor vai se informar sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados (PCN, 1997, p. 55).

De posse desse resultado, as intervenções começam a ser feitas. São doze atividades individuais impressas que trazem questões relacionadas aos conteúdos conceituais e procedimentais da proposta, os quais estão discriminados no capítulo CONTEÚDO deste trabalho.

Após a execução dos doze instrumentos elaborados para a proposta, uma avaliação final foi aplicada a fim de se avaliar o grau de contribuição que esses instrumentos apresentaram para o propósito de levar os alunos a construir textos com mais sentido e progressão a partir do uso de expressões referenciais.

O modelo dessa atividade seguiu o padrão da última questão do primeiro diagnóstico. A opção tomada foi baseada no fato de que esse modelo de questão contempla os aspectos necessários a serem analisados no trabalho.

Salienta-se que todos os alunos devidamente matriculados participaram da pesquisa e os casos de infrequência, pouca participação ou descompromisso com as atividades estão discriminados na análise descritiva da avaliação final. Além disso, ao final do capítulo 7, há uma tabela e um gráfico com os resultados finais, os quais também exibem os casos especiais, que foram poucos.

7.1 RESULTADO DA AVALIAÇÃO FINAL

Esta seção traz os resultados obtidos a partir da aplicação da proposta de intervenção didática planejada e executada com base nos princípios metodológicos do Profletras. Os resultados estão organizados a partir do desempenho individual dos alunos pesquisados e o ponto de partida encontra-se no percentual de acertos para a escolha adequada das nove expressões referenciais destacadas no texto usado para a aplicação da avaliação final. Os critérios usados nessa avaliação final seguiram o seguinte padrão: possibilidade de uso de até duas descrições nominais do texto-base; possibilidade de uso de até duas expressões nominais de mesmo núcleo; possibilidade de uso de até duas expressões nominais referenciais formadas por palavras do mesmo campo semântico; e possibilidade de uso de até três retomadas por pronome pessoal reto. Além desses quatro critérios, as análises foram feitas com base na coerência e na adequação estabelecidas pelas formas referenciais escolhidas pelos alunos.

Para estabelecer um padrão comparativo a fim de visualizar melhor os resultados obtidos com a proposta de trabalho, os dados do primeiro diagnóstico também foram catalogados. Para isso, foram analisados os resultados da última questão abordada nesse diagnóstico. Essa escolha se deu pelo fato de a questão apresentar o mesmo perfil da questão da avaliação final. Sendo assim, os critérios da avaliação foram os seguintes: limite de uso de duas descrições nominais do

texto-base; limite de uso de duas descrições nominais de mesmo núcleo; limite de uso de duas expressões nominais formadas por palavras do mesmo campo semântico; limite de uso de duas retomadas por pronome pessoal reto; coerência e adequação das expressões referenciais.

Em cada análise descrita a seguir, as porcentagens de acerto estão destacadas. As primeiras indicações referem-se ao resultado da avaliação final e as indicações ao final de cada quadro individual referem-se ao resultado do primeiro diagnóstico (avaliação inicial). Para facilitar ainda mais essa análise, após todas as descrições individuais, há uma tabela comparativa com os resultados. Nessa, há as indicações dos percentuais alcançados por todos os alunos participantes, tanto do primeiro diagnóstico quanto do último. E, para finalizar essa etapa, a porcentagem mínima considerada válida para marcar o avanço dos estudantes no trato com a referenciação foi de 65%, uma vez que essa porcentagem representa um grau mediano e satisfatório de acerto.

Seguem as análises.

JS / 12 anos

A aluna utilizou corretamente todas as formas remissivas para fazer referência ao objeto de discurso “chocolate”, adquirindo, assim, **100%** de acerto. Além de corretas, as expressões utilizadas foram variadas, com uso de dois pronomes retos, dois pronomes oblíquos e expressões nominais mais extensas. Destaca-se que uma dessas expressões apresentou adjetivo anteposto e posposto ao substantivo, condição essa bastante discutida durante a aplicação dos instrumentos.

Resultado do primeiro diagnóstico: **100%**

NESC / 12 anos

Nessa análise, a aluna preocupou-se em escolher e variar as expressões referenciais usadas, porém não se atentou ao sentido que essas expressões teriam dentro das sentenças e, com isso, criou uma cadeia referencial cheia de incoerências. Salieta-se que todas as formas remissivas eram da categoria das expressões nominais.

Já no início do texto, as três primeiras remissões usadas desfocalizam o

referente em questão (“um docinho”, “do alimento” e “o chocolate com sabor de coco”), especialmente o primeiro elemento, “um docinho”, que não contribui para a retomada. A partir daí, as outras formas perdem o sentido por não conseguirem estabelecer a referência. Mesmo com a relação de sentido já comprometida, a partir da quarta expressão, com a forma “esse saboroso alimento”, parece haver um esforço de retomada, mas pouca coisa muda visto que o sentido do texto ficou comprometido. No último exemplo, a aluna usou a forma “o choquito”, que também não estabeleceu boa referência no texto.

Das nove formas apresentadas, apenas três poderiam ser consideradas adequadas, indicando, com isso, que a aluna obteve **33%** de acerto para a escolha das formas remissivas.

Resultado do primeiro diagnóstico: **50%**

JFS / 11 anos

A aluna usou acertadamente **78%** das formas remissivas. Teve preferência por expressões nominais e pronomes retos. Apenas dois elementos não foram considerado como acerto. No trecho “*O que acontece é que **esse chocolate** tem uma substância ...*”, houve uma inadequação. O uso do termo formado por demonstrativo + chocolate não estabeleceu referência adequada no texto. O problema seria resolvido caso o nome “chocolate” fosse substituído por outro. E o outro desvio foi por conta das expressões com mesmo núcleo, a palavra “doce”.

Resultado do primeiro diagnóstico: **50%**

VCS / 13 anos

Esse sujeito de pesquisa correspondeu positivamente a **89%** das escolhas feitas para a construção da cadeia referencial do elemento “chocolate”. Apenas em um exemplo, “*aprendemos desde pequenos a associar **esse chocolate** a um prêmio*”, houve uma inadequação. O uso do termo formado por demonstrativo + chocolate não estabeleceu referência adequada no texto. O problema seria resolvido caso o nome “chocolate” fosse substituído por outro. Fora isso, o participante usou expressões com núcleos variados e pronomes retos.

Resultado do primeiro diagnóstico: **25%**

ISR / 13 anos

Essa participante só não conseguiu usar adequadamente um elemento referencial, e, mesmo assim, por conta de adequações gramaticais, alcançando, assim, **89%** de acerto. Na tentativa de usar uma forma remissiva com pronome oblíquo, o sujeito de pesquisa construiu o seguinte segmento: “*existe um fator muito importante que torna-lo um alimento ...*”. Pelo exposto, falta-lhe ainda maturidade para perceber que, nessa situação, a forma “o” é a correta e que, por conta da presença do relativo, essa forma deveria estar antecedendo o verbo. Fora esse episódio, a participante usou acertadamente, em outro momento, uma forma remissiva com o oblíquo “lo”. Os outros elementos da cadeia referencial foram pertinentes e variados. O sujeito de pesquisa fez uso de formas nominais hiperonímicas, metonímicas e termos genéricos. E algumas dessas expressões traziam especificadores e complementadores, enriquecendo, assim, a predicação nessas expressões.

Resultado do primeiro diagnóstico: 75%

EVMB / 12 anos

Essa aluna apresentou um aproveitamento de **78%** para a escolha das formas remissivas. Fez uso de pronomes retos e oblíquos, e de expressões nominais. A única incoerência detectada tem a ver com o uso do demonstrativo “aquele” em duas ocorrências, fato esse detectado também em análises de outros alunos.

A retomada por “aquele alimento” em “*Quando colocamos **aquele alimento** na boca ...*” e em “*Quantas vezes **aquele alimento** é a recompensa por você ...*” acaba desfocalizando em partes o referente principal e isso atrapalha a construção da cadeia referencial.

Resultado do primeiro diagnóstico: 25%

KNS 2 / 12 anos

A aluna teve **56%** de aproveitamento no uso das expressões referenciais no texto. Dois dos desvios apresentados foram oriundos do uso inadequado do pronome oblíquo em “*existe um fator muito importante que torna-se um alimento tão querido*” e em “*Nós aprendemos desde pequenos a associa **lhe** a um prêmio*”.

Outro desvio se deu pelo uso a mais de uma das expressões do texto. E um outro desvio foi pelo fato das expressões nominais utilizadas terem a mesma base nominal “chocolate”.

Resultado do primeiro diagnóstico: 25%

RSF / 12 anos

Esse participante obteve **67%** de acerto para as escolhas feitas. Os três desvios apresentados foram provenientes do uso inadequado de duas expressões, “o gelinho”, “o melão” e “o embaladinho”. Pela análise feita, não se encontrou sentido para as três opções, talvez o aluno quisesse apenas inovar. Destaca-se, contudo, que dois exemplos usados pelo aluno, “uma cerenata” e “o bis”, configuraram uma relação hiponímica e a presença desses elementos suscitou uma mudança na orientação argumentativa do texto. Salienta-se também que todas as expressões nominais do texto foram iniciadas por artigo, não apresentando, portanto, variação com o uso de demonstrativos, esses que, em outros casos, foram as escolhas que mais apareceram.

Resultado do primeiro diagnóstico: 25%

MJL / 12 anos

O nível de acerto desse aluno foi de **89%**. Ele usou pronomes retos e expressões nominais para construir a cadeia referencial do elemento chocolate. O único desvio apresentado ocorreu pelo fato do aluno usar três expressões com o mesmo núcleo “doce”, variando pouco as expressões. Além disso, a forma remissiva usada em “*O que acontece é que o doce mais maravilhoso tem uma substância que ...*” apresentou, talvez por conta da opção de usar o artigo e o advérbio, predicação que pouco contribuiu para a argumentação do texto.

Resultado do primeiro diagnóstico: 38%

JLOS / 13 anos

Esse aluno não demonstrou interesse em fazer a atividade. E, infelizmente, essa postura de desinteresse se manteve durante toda a aplicação da proposta. Nessa atividade, o discente “colou” as partes do texto em que os elementos destacados apareciam e fez seis substituições com pronome reto e três

substituições com expressões nominais cujo núcleo era “chocolate” e “alimento”. As três expressões mostraram-se incoerentes e os pronomes retos usados faziam sentido em quatro dos seis exemplos. Mesmo assim, pela forma com que o texto foi escrito, não foi possível atribuir qualquer tipo de avaliação.

Resultado do primeiro diagnóstico: **50%**

ERS / 12 anos

No último diagnóstico, o estudante obteve **56%** de acerto em relação às escolhas das formas remissivas, mas com pouca variação. Usou predominantemente pronomes retos e oblíquos, apenas uma expressão nominal aparece, e, mesmo assim, é uma das opções de cópia permitida do texto. Dois dos desvios apresentados foram decorrentes do uso inadequado do pronome oblíquo em “*Quantas vezes **vos** é a recompensa por você ...*” e em “*O cérebro aprende a associar-**lhe** a algo bom!*”. Nesse caso, o aluno pode estar fazendo tentativas com a classe dos oblíquos. Outro problema foi ter utilizado a forma “ele” três vezes. O outro erro foi pelo fato do aluno omitir o penúltimo trecho do texto, aí não indicou forma alguma.

Resultado do primeiro diagnóstico: **38%**

SSJA / 12 anos

Essa participante obteve **78%** de acerto para as escolhas feitas. Dois desvios apresentados foram decorrentes do uso inadequado de pronome oblíquo em “*o cérebro aprende a associar **lhe** a algo bom*” e do uso inadequado do demonstrativo em “***Esse chocolate** apresenta ainda ...*”. Salienta-se que o uso do termo formado por demonstrativo + chocolate não estabeleceu referência adequada no texto. O problema seria resolvido caso o nome “chocolate” fosse substituído por outro. Nota-se que esse caso foi bastante frequente nas amostras analisadas.

Resultado do primeiro diagnóstico: **25%**

VAS / 12 anos

Ausente no diagnóstico final

Resultado do primeiro diagnóstico: **75%**

USA / 13 anos

Esse aluno obteve **67%** de acerto para o uso das expressões referenciais no texto, apresentou, portanto, três desvios. A saber: há incoerência no trecho “*A própria textura **do gosto em contato ...***”, talvez o aluno estivesse planejando escrever “do gostoso”; há inadequação no uso do oblíquo em “*existe um fator muito importante que torna **lhes um alimento ...***”, isso mostra que o aluno está tentando aplicar o uso dessa classe; no trecho “*o cérebro aprende a associar **até a algo bom***”, o aluno acaba se desviando do propósito de fazer referência e completa o espaço com a palavra “até”, talvez preocupando-se, apenas, em completar o sentido da sentença com alguma palavra que, para ele, faça sentido.

Resultado do primeiro diagnóstico: **38%**

RFVS / 17 anos

Esse aluno é o mais velho da turma e apresenta dificuldades com a leitura e a escrita. Mesmo assim, no momento do diagnóstico final, esforçou-se bastante tentando analisar todas as situações do texto. Isso pode ser comprovado com a análise de seu texto. Das nove opções a serem analisadas, fez cópia de três já trazidas no texto e tentou alterar as outras com os termos “dossi”, “esse dosse”, “esse dosse”, “aqeli dosse”, “a quele dosse” e “de quele neginho”. Mesmo com todas as dificuldades e considerando as duas possibilidades de repetição trazidas no texto, o aluno obteve **44%** de acerto.

Resultado do primeiro diagnóstico: **38%**

JPJS / 14 anos

Esse sujeito de pesquisa apresentou **56%** de adequação para as escolhas das expressões referenciais no texto apresentado. Salienta-se, porém, que as opções acertadas foram pouco variadas, uma vez que o participante, das cinco opções expostas, recorreu uma vez ao uso do pronome reto “ele”, duas vezes ao uso de formas nominais tendo a palavra “chocolate” como núcleo e duas vezes ao uso de expressão com mesmo núcleo, a palavra “doce”. Acrescenta-se também, aqui, que esse participante, ao longo de sua trajetória na escola, apresenta dificuldades de leitura e escrita. Mesmo assim, foi possível identificar as formas remissivas usadas pelo aluno. Expressões como “esti dossi”, “ésis dossi” e “ei

delizioso” foram entendidas como “este doce”, esse doce” e “é delicioso”.

Os desvios ocorridos se constataram nos seguintes casos: a falta da preposição em “*A própria textura **ele** em contato ...*”; o uso inadequado do artigo indefinido em “***um chocolate** apresenta ainda ...*”, desfocalizando o referente ; o uso inadequado do demonstrativo em “*Quantas vezes **aquele chocolate** é a recompensa ...*”, dificultando a referência; e a inadequação em “*E a história de que **ei delizioso** deixa as pessoas ...*” provocando incoerência no período.

Resultado do primeiro diagnóstico: 25%

RSM / 12 anos

A aluna utilizou corretamente todas as formas remissivas para fazer referência ao objeto de discurso “chocolate”, adquirindo, assim, **100%** de acerto. A aluna explorou bastante as formas remissivas a partir de expressões nominais, as quais tiveram núcleos bem variados como “doce”, “neguinho”, “delícia”, “alimento”, “guloseimas”, além de utilizar também o núcleo “chocolate”. Duas dessas expressões utilizaram locuções adjetivas, uma mais curta e outra mais extensa.

Resultado do primeiro diagnóstico: 88%

EBS / 12 anos

No último diagnóstico, o participante escolheu adequadamente **78%** das expressões referenciais. Todos esses elementos eram descrições nominais com variadas extensões que contribuíram positivamente para a produção de sentido e a argumentação do texto. Os dois desvios encontrados se justificaram por conta do uso inadequado do demonstrativo em “*Nós aprendemos desde pequenos a associar **aquele doce tão querido** a um prêmio ...*” e em “*E a história de **aquela delícia** deixa ...*”. No primeiro exemplo, o sentido seria melhor estabelecido se o demonstrativo “aquele” fosse substituído por “esse” pelo fato de “esse” manter, nesse contexto, ligação mais direta com o referente em questão. No segundo exemplo, além do demonstrativo “aquela” dificultar a referência, o “que” depois do “de” também foi excluído e isso comprometeu ainda mais o sentido do trecho para manter a relação referencial.

Resultado do primeiro diagnóstico: 50%

KNS 1 / 12 anos

Dos nove exemplos de remissões apresentados por essa participante, **67%** estavam adequados. Ela utilizou pronomes retos, expressões nominais definidas, formas reiteradas e uma expressão nominal mais extensa com adjunto adnominal em forma de oração.

Os três problemas detectados têm a ver com o uso inadequado do pronome demonstrativo. No exemplo “... *existe um fator muito importante que **aquele** um alimento tão querido*”, além do participante excluir o verbo “torna”, que existe depois do “que”, o uso do demonstrativo “aquele”, mesmo podendo ser reconhecido como forma remissiva de “chocolate” por conta do contexto, é equivocado, comprometendo a sequenciação da cadeia anafórica. Em outras situações como “*Nós aprendemos desde pequenos a associar **esse chocolate** a ...*” e “*Desse jeito, o cérebro aprende a associar **este chocolate** a ...*”, o uso dos demonstrativos “esse” e “este” causa estranhamento, pois esses elementos têm caráter especificativo. Não se estava falando de um chocolate específico ou de um tipo de chocolate, e sim de chocolate de forma generalizada, por isso o uso desses demonstrativos não contribuiu positivamente para a progressão do objeto de discurso em questão. O uso desses demonstrativos só teriam sentido caso o núcleo nominal das expressões fosse representado por outra palavra que não fosse “chocolate”. Além do mais, a base “chocolate” foi usada quatro vezes.

Resultado do primeiro diagnóstico: 50%

FLA / 12 anos

Esse aluno omitiu o último parágrafo do texto e, por conta disso, deixou de usar duas retomadas, diminuindo, assim, o número de acertos. Além disso, usou quatro expressões nominais com forma nuclear “alimento”, contabilizando, assim, mais dois erros. Dessa forma, o nível de aproveitamento do aluno para o uso correto das formas remissivas foi de **56%**. Fora isso, usou adequadamente os demonstrativos nas expressões nominais e ainda estabeleceu a referência com uma forma remissiva metonímica em “*Quando colocamos **uma barra dessa delícia** na boca ...*”

Resultado do primeiro diagnóstico: 25%

TBQ / 12 anos

Na última avaliação, a participante escolheu adequadamente **78%** das expressões referenciais. Esses elementos, em sua maioria, eram descrições nominais com variadas extensões que contribuíram positivamente para a produção de sentido e a argumentação do texto. Também fez uso das diversas classes de palavras trabalhadas na proposta. A participante demonstrou progresso no trato com as formas remissivas ao criar exemplos com o acréscimo de verbo como no exemplo “*A própria textura **de uma barra pretinha quando entra em contato com a nossa ...***”.

Os problemas encontrados em dois dos exemplos fornecidos pelo sujeito de pesquisa dizem respeito à adequação ao contexto. Em “*ele **derrete na boca e apresenta ainda duas substâncias – a feniletilamina e a cafeína -, que ativam ...***”, a forma remissiva (em negrito) usada pela participante acaba comprometendo o sentido do texto quando ela acrescenta “*derrete na boca e*”, destoando das informações anteriores e posteriores apresentadas. Observe que, se a remissão tivesse sido feita apenas com o uso do pronome reto, essa incoerência não teria ocorrido. A outra incoerência constatada aparece no exemplo “*O que acontece é que **uma gostozura que tem uma substância que torna as***”. O participante conclui o período exatamente assim e o trecho acaba ficando sem sentido. O uso do indefinido e do relativo contribui para isso.

Apesar desses problemas, percebe-se que o sujeito de pesquisa, em comparação a outros resultados, arriscou diversas tentativas a fim de criar formas remissivas consistentes e bem articuladas.

Resultado do primeiro diagnóstico: **50%**

THC / 12 anos

O aluno utilizou corretamente **67%** das formas remissivas para fazer referência ao objeto de discurso “chocolate”. Nessas remissões, fez uso de pronomes retos e oblíquos e de expressões nominais. Os desvios apresentados foram decorrentes da incoerência em “E a história de que **o** deixa as pessoas felizes?” Pelo exposto, parece que o aluno tentou usar o pronome oblíquo “o”. Mesmo com a incoerência, percebe-se que a tentativa do aluno demonstra iniciativa para experimentar a classe dos oblíquos em sua escrita. Os desvios continuam por

conta do uso do pronome reto “ele” por três vezes e por conta também do uso inadequado do demonstrativo “esse” em “*Quantas vezes **esse chocolate** é a recompensa ...*”. O uso do termo formado por demonstrativo + chocolate não estabeleceu referência adequada no texto. O problema seria resolvido caso o nome “chocolate” fosse substituído por outro.

Resultado do primeiro diagnóstico: 25%

LS / 12 anos

Esse participante apresentou **78%** de acertos para a escolha dos elementos referenciais. Nessas decisões acertadas, o aluno utilizou, apenas, formas remissivas no formato de expressão nominal.

Os dois desvios apresentados referem-se, um ao uso, mais uma vez inadequado, do demonstrativo “aquele” (“*existe um fator muito importante que torna **aquele alimento formidável** ...*”), e o outro a um tipo de expressão que, em sua conjuntura, não contribuiu com a cadeia anafórica do referente (“*O que acontece é que **esse chocolate amargo e gostoso** tem ...*”). Nesse último exemplo, os adjetivos e o demonstrativo usados não favoreceram à referenciação do elemento “chocolate”.

Vale destacar, porém, que esse aluno fez uma retomada em forma de expressão cuja parte adjetival foi construída com uma oração. Observe: “*Nós aprendemos desde pequenos a associar **esse doce que todo mundo gosta** a um prêmio!*”. Tal fato representa um avanço para que se possa explorar ainda mais o trabalho com a referenciação na escola.

Resultado do primeiro diagnóstico: 75%

RSS / 11 anos

A aluna utilizou corretamente todas as expressões referenciais para fazer relação ao objeto de discurso “chocolate”, adquirindo, assim, **100%** de acerto. A estudante explorou bastante as formas remissivas a partir de expressões nominais, as quais tiveram núcleos bem variados como “doce”, “delícia”, “alimento”, “maravilha” e “barra”, e essa última forma ainda faz inferência ao formato do chocolate. Um pronome reto também apareceu no texto compondo a cadeia anafórica e uma das expressões utilizou adjetivo e locução adjetiva em sua

composição.

Resultado do primeiro diagnóstico: 50%

RSA / 13 anos

O aluno apresenta dificuldades com a leitura e a escrita. Repetiu dois dos elementos dispostos no texto e os demais espaços de retomada foram preenchidos com “alimento”, “do amor”, “O rei”, “um coco”, “a vuvá”, “a água” e “esse”. Esses termos escolhidos podem ter sido retirados do próprio texto ou o aluno pode ter escolhido palavras cuja escrita já domina. Pelo exposto em seu texto, percebe-se que ele tinha noção de que precisava fazer as substituições. Considerando, então, as duas repetições possíveis, o aluno obteve **22%** de acerto.

Resultado do primeiro diagnóstico: 25%

RPC / 14 anos

Esse sujeito de pesquisa contabilizou 44% de acerto para o uso das expressões referenciais. Apresentou, portanto, cinco desvios. A saber: a falta da preposição em “*A própria textura **essa delícia** ...*”; a falta de complementação da descrição em “***o sabo** apresenta ainda ...*”; a falta de sentido estabelecida em “*existe um fator muito importante que torna **uma- coisa que as criança muito gosta** um alimento tão querido*” e em “*Nós aprendemos desde pequenos a associar **uma sobriemesa** a um primio*”; e a falta de sentido em “*o que acontece é que **delicioso cremoso** tem ...*” pela ausência de um determinante na expressão.

Resultado do primeiro diagnóstico: 63%

JBS / 13 anos

O aluno reescreveu o texto e só usou exatamente três formas remissivas, sendo uma a repetição do termo já oferecido no texto e, das outras duas, apenas uma estava correta. Os demais lugares adequados à introdução de expressão referencial estavam vazios e o aluno, então, só adquiriu um acerto de **22%**. Vale esclarecer que o referido aluno apresenta dificuldades com a leitura e a escrita, mas, durante toda a execução do trabalho, cooperou para o andamento do mesmo.

Salienta-se que os espaços destinados ao uso dos termos referenciais não sugeriam retomada por elipse, corroborando, então, a dificuldade do aluno.

Resultado do primeiro diagnóstico: 0%

EdSS / 13 anos

Esse participante alegou estar indisposto e não realizou a atividade.

Resultado do primeiro diagnóstico: 0%

GHFLJ / 13 anos

Esse participante mostrou-se bastante desinteressado durante toda a execução da proposta, mas, mesmo assim, ainda acertou **44%** das escolhas, isso porque consideraram-se duas das três repetições do termo já oferecido no texto e duas das quatro repetições do termo “o doce”. Além disso, usa inadequadamente a expressão nominal indefinida em “*Quando colocamos **um doce** na ...*”, para referir-se ao “chocolate”; repete expressão com o mesmo núcleo por cinco vezes: “um doce” (duas vezes) e “o doce” (três vezes); constrói sentença truncada em “*o cérebro aprende a associar **esse a algo bom***” ao usar apenas o demonstrativo “esse”.

O resultado apresentado, de fato, condiz com o envolvimento do participante durante a execução dos instrumentos de intervenção.

Resultado do primeiro diagnóstico: 25%

ESS / 13 anos

Esse aluno apresentou três formas remissivas que interferiram negativamente na progressão referencial do elemento “chocolate”. Por conta disso, seu nível de acerto em relação à construção da cadeia referencial ficou no padrão de **67%**. As três inadequações decorreram de: uso inadequado de expressão referencial em “*Nós aprendemos desde pequenos a associar **o negrito de chocolate a um prêmio***” pelo fato da expressão usada sugerir um novo objeto de discurso; uso também inadequado da expressão “o biscoito” em “*o cérebro aprende a associar **o biscoito a algo bom***”, pois a relação não é estabelecida; outra inadequação ocorre em “*E a história de que **o alimento gostoso deixa ...***”, por conta da inadequação, nesse contexto, do uso do artigo, ocasião em que o demonstrativo “esse” desempenharia melhor papel referencial na expressão.

Resultado do primeiro diagnóstico: 63%

ESJ / 14 anos

Esse aluno apresentou **44%** de acerto para o uso das formas remissivas direcionadas ao elemento “chocolate”. Das nove possibilidades de exploração das remissões, cinco foram consideradas inadequadas. A saber: em “*A própria textura **ele** em contato ...*” a forma “ele” teria de ser “dele”, pois trata-se de uma locução adjetiva; em “*... que torna **cada** um alimento tão querido*” o elemento “cada” não estabelece relação alguma com “chocolate”; não há também relação de referência em “*... aprendemos desde pequenos a associar **com** a um prêmio*”, em “*Quantas vezes **essa** é a recompensa ...*” e em “*E a história de que **o souveite** deixa as pessoas ...*”. Pelo exposto, percebe-se que o aluno apresenta dificuldades de leitura e escrita.

Resultado do primeiro diagnóstico: Ausente

7.2 TABELA COMPARATIVA DOS RESULTADOS

TABELA COMPARATIVA DOS RESULTADOS		
FORMAS REMISSIVAS ADEQUADAS ENCONTRADAS NOS TEXTOS DOS ALUNOS PESQUISADOS		
ESTUDANTE	NÍVEL DE ACERTO NO PRIMEIRO DIAGNÓSTICO (8 REMISSÕES POSSÍVEIS)	NÍVEL DE ACERTO NO ÚLTIMO DIAGNÓSTICO (9 REMISSÕES POSSÍVEIS)
JS / 12 anos	100%	100%
NESC / 12 anos	50%	33%
JFS / 11 anos	50%	78%
VCS / 13 anos	25%	89%
ISR / 13 anos	75%	89%
EVMB / 12 anos	25%	78%
KNS 2 / 12 anos	25%	56%

DJS / 15 anos	38%	Transferida
RSF / 12 anos	25%	67%
MJL / 12 anos	38%	89%
JLOS / 13 anos	50%	X*
ERS / 12 anos	38%	56%
SSJA / 12 anos	25%	78%
VAS / 12 anos	75%	Ausente
USA / 13 anos	38%	67%
RFVS / 17 anos	38%	44%
JPJS / 14 anos	25%	56%
RSM / 12 anos	88%	100%
EBS / 12 anos	50%	78%
KNS 1 / 12 anos	50%	67%
FLA / 12 anos	25%	56%
TBQ / 12 anos	50%	78%
THC / 12 anos	25%	67%
LS / 12 anos	75%	78%
RSS / 11 anos	50%	100%
RSA / 13 anos	25%	22%
RPC / 14 anos	63%	44%
JBS / 13 anos	0%*	22%
EdSS / 13 anos	0%*	X*

GHFLJ / 13 anos	25%	44%
ESS / 13 anos	63%	67%
ESJ / 14 anos	Ausente	44%
WAS / 14 anos	Ausente	Ausente
LAV / 12 anos	Especial	Especial

LEGENDA:

0%: O aluno apenas copiou todas as expressões destacadas no texto, não houve intenção de fazer as substituições, por isso nem as duas cópias permitidas foram consideradas.

X: O aluno estava em sala, mas não participou efetivamente da atividade porque estava indisposto, ou porque apenas copiou partes do texto onde se situavam os termos a serem substituídos, mas sem envolvimento com a proposta. Por isso não houve atribuição de acerto para o aluno.



Nível de acertos no primeiro diagnóstico.



Alunos que não avançaram.



Alunos que demonstraram avanços no estudo da referência a partir de 65% de acerto.



Alunos que avançaram, mas não alcançaram o patamar dos 65% de acerto.

OBS: Apenas um sujeito de pesquisa (JS /12 anos) se manteve estável diante dos dados apresentados, demonstrando muito bom domínio da temática abordada.

7.3 GRÁFICO DOS RESULTADOS FINAIS

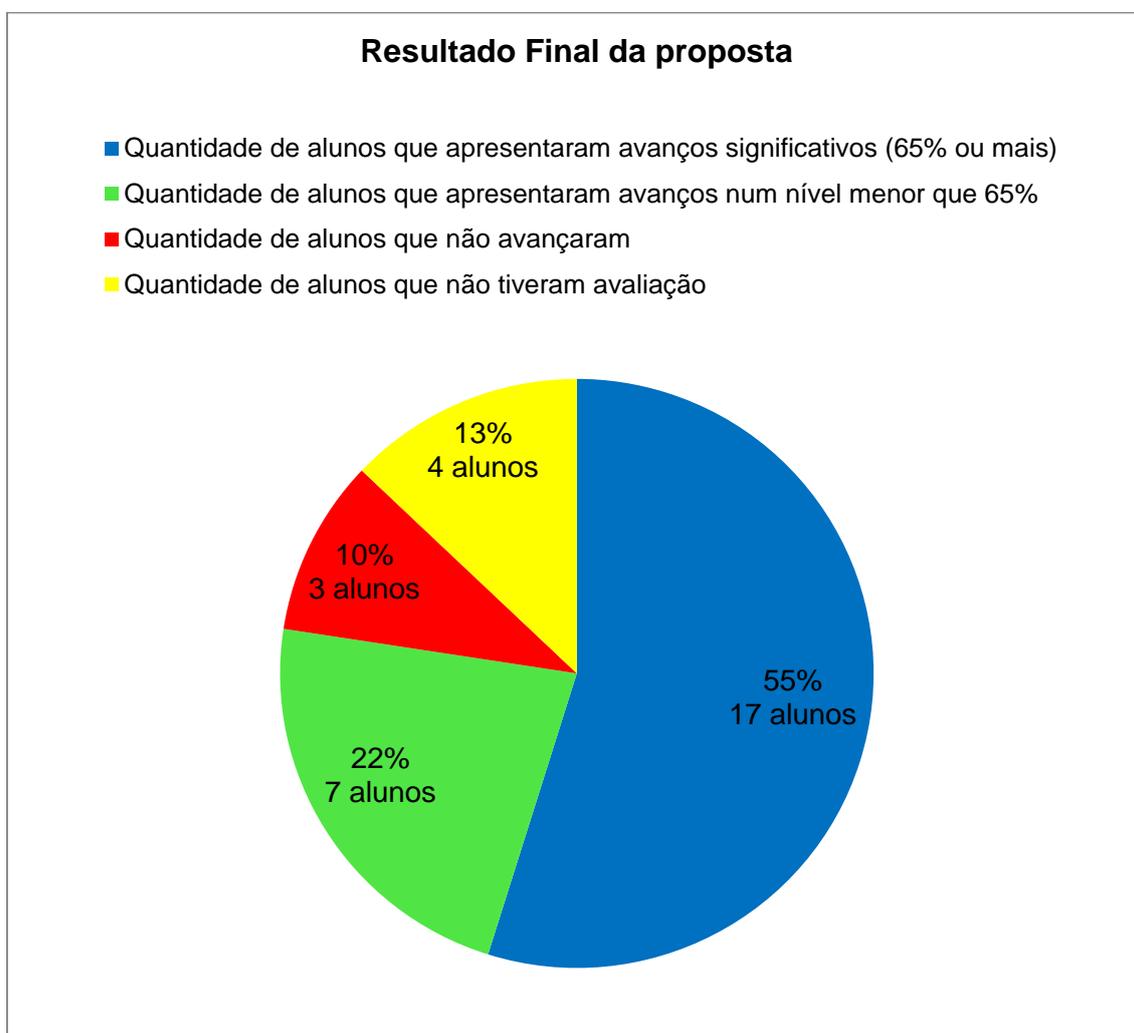


Gráfico 23

7.4 QUADRO COMPARATIVO DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS ENCONTRADAS NO PRIMEIRO DIAGNÓSTICO E NA ÚLTIMA AVALIAÇÃO

A fim de se criar uma visão geral da análise e otimizar a comparação dos resultados, criou-se o quadro comparativo a seguir. Nesse, constam os dados do primeiro diagnóstico e os resultados da avaliação final. A linha branca identifica o sujeito da pesquisa e as expressões referenciais usadas pelo participante na avaliação final. Na linha cinza, encontram-se as expressões referenciais usadas pelo aluno no primeiro diagnóstico. Seguem as informações coletadas.

Escolha de expressões referenciais para o referente “chocolate”

(OBS: o elemento “chocolate” aparece nove vezes no texto com possibilidade de substituição por uma expressão referencial)

Estudante	Marcas referenciais encontradas								
JS / 12 anos	o (colocamos)	do chocolate	ele	essa delícia marrom	-lo	esse alimento delicioso	esse delicioso doce recheado	ele	esse doce
Diag. anterior	<i>ele</i>	∅	<i>essa delícia</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o gelado</i>	∅	<i>ele</i>	∅	
NESC / 12 anos	um docinho	do alimento	o chocolate com sabor de coco	esse saboroso alimento	a sobremesa	esse doce	um chocolate	o saboroso alimento	o choquito
Diag. anterior	<i>o delicioso</i>	<i>o cremosinho</i>	<i>o cremosinho</i>	<i>a delícia</i>	<i>o cremoso</i>	<i>o cremoso</i>	<i>o cremosinho</i>	<i>o cremoso</i>	
JFS / 11 anos	esse delicioso doce	dessa gostozura	ele	esse doce	este alimento	esse doce tão gostoso	esse alimento	ele	esse chocolate
Diag. anterior	<i>o delicioso sorvete</i>	<i>o cremoso sorvete</i>	<i>o maravilhosos o sorvete</i>	<i>a delícia</i>	<i>o cremoso</i>	<i>o cremoso</i>	<i>o cremosinho</i>	<i>o delicioso</i>	
VCS / 13 anos	um chocolate	dele	ele	esse dosse em	esse chocolate	essa delícia	o chocolate	esse alimento	essa goloseima
Diag. anterior	<i>a delícia</i>	<i>a delícia</i>	<i>a delícia</i>	<i>a delícia</i>	<i>a delícia</i>	<i>a delícia</i>	<i>a delícia</i>	<i>a delícia</i>	
ISR / 13 anos	esse doce	do chocolate	o neguinho gostoso	(torná) -lo	-lo	uma barra	essa sobremesa	esse alimento dos deuses	esse doce maravilhosos
Diag. anterior	<i>a sobremesa gelada</i>	<i>a delícia</i>	<i>a gostosura</i>	<i>o cremoso</i>	<i>a delícia gelada</i>	<i>a gostosura</i>	<i>bolas de chocolate geladas</i>	<i>do leite gelado</i>	
EVMB / 12 anos	aquele alimento	do chocolate	o negrinho doce	ele	-lo	aquele alimento	-lo	ele	esse doce
Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>o ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	
KNS 2 / 12 anos	ele	do chocolate	o gostoso chocolate	-se	lhe	o chocolate	o chocolate	o maravilhoso chocolate	o gostoso maravilhoso chocolate
Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>aquele</i>	<i>aqueles</i>	<i>aquele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>eles</i>	<i>ele</i>	
DJS / 15 anos	Transferida								
Diag. anterior	<i>gostozura</i>	<i>delícia</i>	<i>a sobremesa gelada</i>	<i>o sorvete</i>	<i>?nanca</i>	<i>o sorvete</i>	<i>X</i>	<i>X</i>	
RSF / 12 anos	um chocola-te	da sobremesa	o docinho	o gelinho	o melaço	uma cerenata	o chocolate	o bis	o embaladinho
Diag. anterior	<i>o gelinho</i>	<i>o gelinho</i>	<i>a delícia</i>	<i>o docinho</i>	<i>o cremoso</i>	<i>o cazeirinho</i>	<i>o gelo</i>	<i>o picolé</i>	
MJL / 12 anos	ele	dele	um chocolate	esse doce maravilhoso	o doce	a delícia	o negrinho	o chocolate	o doce mais maravilhoso
Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>ela</i>	<i>a delícia</i>	<i>X</i>	<i>aquilo</i>	<i>aquela delícia</i>	<i>aquilo</i>	<i>delícia gelada</i>	
JLOS / 13 anos	ele	dele	desse chocolate	ele	deste alimento	ele	ele	ele	esse chocolate
Diag. anterior	<i>esse delicioso alimento</i>	<i>o alimento</i>	<i>o delicioso alimento</i>	<i>o delicioso</i>	<i>o cremoso</i>	<i>o sorvete</i>	<i>X</i>	<i>X</i>	
ERS / 12 anos	um chocolate	dele	ele	-o	-lo	vos	lhe	ele	?

Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>o sorvete</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	
SSJA / 12 anos	esse doce	dessa delícia	esse chocolate	ele	-lo	um gostoso alimento como esse	lhe	o neguinho delicioso	este docinho
Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	
VAS / 12 anos	Ausente								
Diag. anterior	<i>o creme</i>	<i>o creme</i>	<i>a delícia</i>	<i>a gostosura</i>	<i>o gelado</i>	<i>o gostoso</i>	<i>o creme</i>	<i>o gelado</i>	
USA / 13 anos	um delicioso chocolate	do gosto	ele	lhes	o delicioso	ele	até	o gostoso chocolate	esse alimento
Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>o delicioso sorvete</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	
RFVS / 17 anos	um chocolate	dossi	esse dosse	esse dosse	o chocolate	aqeli dosse	a quele dosse	de quele neginho	o chocolate
Diag. anterior	<i>o sorvete</i>	<i>gostozura jelada</i>	<i>gostozura jelada</i>	<i>gostozura jelada</i>	<i>gostozura jelada</i>	<i>a gostozura jelada</i>	<i>a gostozura jelada</i>	<i>gostozura jelada</i>	
JPJS / 14 anos	um chocolate	ele	um chocolate	esti dossi	ésis dossi	a quele chocolate	o chocolate	ei delissiozo	ele
Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	<i>ele</i>	
RSM / 12 anos	esse doce	dele	esse neguinho gostoso	essa delícia	o chocolate amado pro todas crianças	esse alimento	esse alimento dos deuses	o chocolate	essas guloseimas
Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>o sorvete</i>	<i>esse precioso sorvete</i>	<i>bem gostoso</i>	<i>essa delícia</i>	<i>ele</i>	<i>o gostoso sorvete</i>	<i>a delícia gelada</i>	
EBS / 12 anos	um chocolate	da delícia	o negrinho gostoso	o negro gremoso	aquele doce tão querido	um chocolate	o doce	aquela delícia	o chocolate
Diag. anterior	<i>o gostovo</i>	<i>o cremi</i>	<i>a delícia</i>	<i>aquela gostozura</i>	<i>gelado</i>	<i>gostovo</i>	<i>gelatina</i>	<i>o gremosso</i>	
KNS 1 / 12 anos	esse dose	do chocolate	ele	aquele	esse chocolate	o chocolate	este chocolate	esse alimento que todo mundo gosta	ele
Diag. anterior	<i>ele</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o ele</i>	<i>ele</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o gostoso sorvete</i>	<i>o gostoso sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	
FLA / 12 anos	uma barra dessa delícia	do chocolate	esse alimento	-o	este delicioso alimento	esse alimento	esse doce e maravilhoso alimento	OBS: não concluiu o texto	OBS: não concluiu o texto
Diag. anterior	<i>essa delícia gelada</i>	<i>essa delícia</i>	<i>essa gostosa delícia</i>	<i>essa delícia gelada</i>	<i>essa delícia</i>	<i>essa delícia</i>	<i>essa delícia</i>	<i>essa delícia</i>	
TBQ / 12 anos	um pedacinho se quer dessa delícia	de uma barra pretinha quando entra	ele derrete na boca e	o chocolate	esse doce tão gostoso	a substância pretinha	o chocolate	essa delícia ao leite	uma gostozura que
Diag. anterior	<i>essa delícia</i>	<i>essa delícia viciante</i>	<i>a delícia gelada</i>	<i>a substância</i>	<i>a guloseima gelada</i>	<i>essa delícia</i>	<i>a delícia gelada</i>	<i>essa delícia</i>	
THC / 12 anos	um chocolate	da delícia	ele	ele	-lo	esse chocolate	a delícia gostosa	o	ele
Diag. anterior	<i>a delícia</i>	<i>deliciosa</i>	<i>a delícia</i>	<i>gelado</i>	<i>deliciosas</i>	<i>a delícia</i>	<i>delicioso</i>	<i>gelado</i>	
LS / 12 anos	um chocolate	do neginho delisia	o chocolate	aquele alimento formidável	esse dose que todo mundo gosta	o neginho	esse doce	esse alimento do deuses	esse chocolate amargo e gostoso
Diag. anterior	<i>Aquela delícia gelada</i>	<i>ele</i>	<i>O gelado</i>	<i>O sorvete</i>	<i>Essa delícia</i>	<i>O delícias</i>	<i>ele</i>	<i>O delícias</i>	
RSS / 11	um	do doce	ele	esse	essa	uma barra	esse	esse doce	essa

anos	chocolate			alimento maravilhoso de grande qualidade	delícia		alimento		maravilha
Diag. anterior	<i>essa delícia</i>	<i>o delicioso</i>	<i>o gelado</i>	<i>a delícia do gelado</i>	<i>esse delicioso</i>	<i>esse deliciosinho</i>	<i>o delicioso</i>	<i>o gelado</i>	
RSA / 13 anos	alimento	do amor	o rei	um coco	a vuvá	um chocolate	a água	o chocolate	esse
Diag. anterior	<i>tssa</i>	<i>de tia</i>	<i>o síá</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o bolo de</i>	<i>o sorvete</i>	
RPC / 14 anos	um chocolate	essa delícia	o saboroso	uma coisa que as criança muito gosta	uma sobremesa	esse saboroso	esse alimento	o chocolate	delicioso alimento
Diag. anterior	<i>o sorvete</i>	<i>a delícia</i>	<i>a gostozura</i>	<i>o delisioso</i>	<i>o maravilia</i>	<i>o gostoso</i>	<i>o chocolate</i>	<i>cremoso</i>	
JBS / 13 anos	um chocolate	o chocolate	?	esse alimento	?	?	?	?	?
Diag. anterior	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	?	?	?	
EdSS / 13 anos	Passou mal na hora da aplicação da atividade								
Diag. anterior	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	<i>o sorvete</i>	
GHFLJ / 13 anos	um doce	do chocolate	o doce	o doce	o chocolate	um doce	esse	o chocolate	o doce
Diag. anterior	<i>o gelado</i>	<i>o gelado</i>	<i>o gelado</i>	<i>o gelado</i>	<i>o gelado</i>	<i>o gelado</i>	<i>o gelado</i>	<i>o gelado</i>	
ESS / 13 anos	um chocolate	do doce	o pretinho	o docinho	o negrito de chocolate	um chocolate	o biscoito	o alimento gostoso	o gostoso chocolate
Diag. anterior	<i>o creme</i>	<i>o gostoso</i>	<i>o cremoso</i>	<i>o cremoso</i>	<i>o gelado</i>	<i>o gostoso gelado</i>	<i>o gostoso</i>	<i>o gostosos</i>	
ESJ / 14 anos	o neginho	ele	o gostoso	cada	com	essa	-lo	o souveite	ele
Diag. anterior	Ausente								
WAS / 14 anos	Desistente								
LAV / 12 anos	Especial								

7.5 REFLEXÕES DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Para a execução desta proposta, muitos questionamentos foram levantados a fim de se planejar um trabalho didático que, de fato, representasse uma intervenção pedagógica para o melhoramento da organização textual dos alunos, uma vez que os problemas com a escrita configuram uma gravidade na educação brasileira.

Durante o processo, muitos conhecimentos foram adquiridos, os quais me guiaram para a estruturação de um trabalho coerente e executável. Mesmo com os possíveis percalços, fato normal para quem faz pesquisa, percebi meu amadurecimento profissional e o quanto isso favoreceu meu ambiente de trabalho, a

sala de aula. Aprendi que, com formação adequada e empenho, muita coisa pode mudar na escola.

A oportunidade do mestrado recategorizou, como diz a referência, minha prática docente e esta interferiu diretamente na aprendizagem dos educandos, refletida nos resultados apresentados. Portanto, posso afirmar que esta pesquisa contribuiu maciçamente para meu processo de desenvolvimento profissional como professora-pesquisadora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guiando-se pelos estudos da referenciação, buscou-se uma alternativa para maior exploração da tessitura textual visto que os conhecimentos trazidos pela coesão referencial contribuem para um trabalho mais específico e coerente com o texto nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo, portanto, para o trabalho com a escrita na escola. Entender as relações de sentido estabelecidas nos textos mostramos que a escrita é produzida a partir de intenções já determinadas no contexto de sua produção. As ideias, ali, estão articuladas de acordo com o interesse do autor. A escolha de uma forma ou de outra para referir-se a algo ou alguém não é aleatória, baseia-se nos interesses que estão por trás do processo de interlocução.

Além disso, o trabalho com a referenciação na sala de aula de Ensino Fundamental pode significar uma proposta de superação da discussão sobre a dicotomia entre gramática e texto, segundo a qual o ensino do último prescindiria do domínio do primeiro. As atividades com a referenciação mostram que esses dois segmentos de estudo (texto e gramática) se relacionam e se imbricam de tal modo que não se justifica estudar um sem considerar o outro.

Embora se configure como importantes estratégias de interpretação e produção textuais, o trabalho com a construção de objetos de discurso e de cadeias referenciais ainda é muito pouco executado na escola. Esta proposta, então, surge como uma opção coerente para aprimorar as aulas de Língua Portuguesa, favorecendo ainda mais o trabalho com o texto. Com isso, o trato com as questões da escrita e da produção textual em sala de aula pode seguir caminhos mais eficientes.

Como proposta didática, este trabalho instiga a análise e o entendimento de diversos textos que orbitam o universo das pessoas, favorecendo a ampliação do domínio linguístico, o qual proporciona uma escrita mais elaborada, condizente com as exigências do mundo moderno. A escrita é uma atividade imprescindível em qualquer área do conhecimento, especialmente na escola e nos espaços acadêmicos. Os textos, de natureza diversa, exigem diferentes análises para que se extraia a gama de informações presente nas linhas e nas entrelinhas. Todo professor, portanto, deve estar comprometido com a formação escolar dos jovens a

fim de que esses possam interagir de forma crítica na sociedade, que descubram o poder da escrita no contexto atual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1998, p.76),

pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto do processo de redação quanto ao de refacção.

Com base nesses pressupostos e considerando que a escrita seja uma atividade de interação entre sujeitos, acredita-se que o estudo sistemático dos processos de referenciação – embora seja um caminho ainda longo – muito possa contribuir para se alcançar um dos objetivos principais do ensino de língua materna previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: desenvolver a competência comunicativa do aluno, integrando, enfim, texto e gramática.

Do outro lado, encontra-se o professor, necessitando de aperfeiçoamento profissional para poder desenvolver habilidades específicas e lidar de forma mais eficiente com as questões do ensino de Língua Portuguesa. Esta intervenção didática, por exemplo, só pôde ser planejada e desenvolvida pelo fato de, durante o mestrado, ter tido acesso ao arcabouço teórico e metodológico necessário ao meu aprimoramento profissional. Ser professora-pesquisadora representou mudanças significativas em minha prática, visto que a base teórica me forneceu subsídios para testar, na prática, novas posturas. Nota-se, porém, que o conhecimento teórico não está pronto para uma transposição didática tendo em vista os sujeitos reais marcados por suas idiosincrasias e valores. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a necessidade de o professor desenvolver competências profissionais que o permita avaliar constantemente as relações entre teoria e prática para tomar decisões orientadas e atingir os objetivos de aprendizagem dos estudantes a partir das dificuldades que demonstram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?.** São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CASTILHO, A. **Nova Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. et al. (Orgs.). **Texto e Discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 2.

_____, Apresentação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Clássicos da linguística).

_____, M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____, M. ; LIMA, S. M. de. (Orgs.). **Referenciação: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____, M. M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Clássicos da linguística)

COLL, C. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Clássicos da linguística).

COSTA, I.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIONISIO, A. ; MACHADO A. ; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

FÁVERO, L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. ; CITELLI, B. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. v. 1.

_____, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____, I.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____, I.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, D. Z. Referenciação. In: COSTA, I.; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

_____, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Clássicos da linguística).

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, L. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÉRISSÉ, H. **O diário de Tati**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

RODRIGUES, R. H. et al. **Linguística textual: 4º período**. Florianópolis: UFSC/LLV/CCE, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RONCARATI, C. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, L. W. (Org.). **Referenciação e Ensino: análise de livros didáticos – Livro eletrônico – Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013. 382p.**

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir: texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIVROS DIDÁTICOS:

ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de saber português**. 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. 8º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Jornadas.port**. 6º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 211.

SARMENTO, L. L. **Português: leitura, produção, gramática.** 6º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

PERIÓDICOS:

MUNDO ESTRANHO. São Paulo: Editora Abril, Abril 2014. Edição 154. Mensal.

_____. São Paulo: Editora Abril, Julho 2014. Edição 154. Mensal.

O SEGREDO DAS MÁQUINAS E DAS INDÚSTRIAS. – São Paulo: Abril, 2014, 128 p. (Coleção mundo estranho. Por dentro das coisas)

SENADO FEDERAL. Compilação das redações vencedoras do 6º Concurso de Redação do Senado Federal. Brasília, 2013.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, Janeiro 2014. Edição 2358. Semanal.

VIVA SAÚDE. São Paulo: Editora Escala, Março 2015. Edição 143. Mensal.

TEXTOS DA INTERNET:

A ARTE DE RECICLAR VIDAS. Disponível em: < http://editoraglobo.globo.com/especiais/2006/generosidade/reportagem_69.html > Acesso em: 10 jul. 2015.

A DISCIPLINA DO AMOR. TELLES, Lygia Fagundes. A disciplina do amor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/index.php/a-disciplina-do-amor-lygia-fagundes-telles/>> Acesso em: 10 mar. 2015.

A FORMIGA E A POMBA. Disponível em: <<http://www.contandohistoria.com/fabulas.htm>> Acesso em: 01 jul. 2015.

A RAPOSA E AS UVAS. Disponível em: <<http://www.contandohistoria.com/fabulas.htm>> Acesso em: 01 jul. 2015.

A URINA DE PEQUENOS ANIMAIS DEIXA O FUNDO DOS OCEANOS MAIS RICO EM NUTRIENTES. LUCARINY, L. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/xixi-no-mar/>> Acesso em: 17 dez. 2014. (fragmento)

ÁGUA DE COCO FAZ CARREIRA DE SUCESSO NO EXTERIOR. Disponível em: < <http://www.fenacoco.com.br/site/?p=256> > Acesso em: 04 out. 2013. Adaptado.

AS FLORES DA MORTE. Disponível em: < <http://medob.blogspot.com.br/2011/02/as-flores-da-morte.html> > Acesso em: 25 mar. 2015.

BOA AÇÃO. ANDRADE, Carlos Drummond de. Boa ação. In: Seleta em prosa e verso. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971. Disponível em:

<<http://pt.slideshare.net/marciaoliveiraptg/avaliacao-diagnostica-lp-6-ef>> Acesso em: 10 jul. 2015.

CAIPIRINHAS: SASHA MENEGHEL E BRUNA MARQUEZINE CURTEM FESTA JUNINA. Disponível em: <http://caras.uol.com.br/festas/sasha-e-bruna-marquezine-curtem-festa-junina-foto-video#.VazUs_IVhHx> Acesso em: 29 jun. 2015.

CAMPANHA LIXO ZERO: QUANTO MAIS INFORMAÇÃO, MENOS LIXO NO CHÃO. Disponível em: <<http://www.revistadomeioambiente.org.br/capa/142-campanha-lixo-zero-quanto-mais-informacao-menoslixo-no-chao>>. Acesso em: 23 out. 2013. Fragmento.

CÃO CHAMA ATENÇÃO NA CHINA. Disponível em: <<http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2011/11/cao-chama-atencao-na-china-ao-ficar-guardando-tumulo-de-dono.html>> Acesso em: 10 mar. 20 mar. 2015.

CERRADO SOFRE O DOBRO DO DESMATAMENTO DA AMAZÔNIA, DIZ MINC. Disponível em: <<http://noticias.ambientebrasil.com.br/clipping/2009/09/11/48170>> Acesso em: 06 mar. 2015.

CHÁ DA TARDE. Disponível em: <<http://www.selecoes.com.br>> Acesso em: 03 dez. 2014.

CHOCOLATE: TEM COMO NÃO AMAR?!. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/chocolate-tem-como-nao-amar/>> Acesso em: 20 jul. 2015. (Adaptado)

COM VOCÊS: DUNGA, A ANTA!. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2015/07/com-voce-dunga-a-anta-4802351.html?utm_source=Redes%20Sociais&utm_medium=Hootsuite&utm_campaign=Hootsuite> Acesso em: 15 jul. 2015.

CORAÇÃO DE PRESIDENTE. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marciaoliveiraptg/avaliacao-diagnostica-lp-7-ef?related=3>> Acesso em: 10 jul. 2015.

DE QUE LUGAR DO MUNDO VEM O SORVETE?. TAKAIAMA, Shaonny. O Estado de São Paulo. São Paulo, 25 fev. 2006. – Estadinho. Disponível em: <<http://eumaisportugues.blogspot.com.br/p/exercicios-de-gramatica.html>> Acesso em: 26 fev. 2015.

DISCRIMINAÇÃO E HORÁRIOS RÍGIDOS. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>> Acesso em: 10 jul. 2015.

DIZER A VERDADE FAZ BEM À SAÚDE. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/dizer_a_verdade_faz_bem_a_saude.html> Acesso em: 16 dez. 2014.

É DE PEQUENINO QUE SE COMBATE O TABAGISMO. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/combate-tabagismo-fumar-869320.shtml>> Acesso em: 10 jun. 2015.

ENUNCIADOS DA QUESTÃO 6 (INSTRUMENTO 4). Disponível em: <http://www.saladeatividades.com.br/atividades_de_portugues/numeral/> Acesso em: 05 abr. 2015.

ENUNCIADOS DA QUESTÃO 9 (INSTRUMENTO 5). O segredo das máquinas e das indústrias. – São Paulo: Abril, 2014, 128 p. (Coleção mundo estranho. Por dentro das coisas)

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: COMO EVITAR?. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/gravidez-adolescencia-como-evitar-629824.shtml>> Acesso em: 10 jun. 2015.

GRUPO TRANSFORMA PELE HUMANA EM NEURÔNIOS. Disponível em: <<http://www.achetudoeregiao.com.br/noticias/destaque0156.htm>> Acesso em: 6 jun. 2014.

HERÓIS E GUERREIROS. Heloísa Prieto. Disponível em: <<http://minhaaulanota10.blogspot.com.br/2013/10/formacao-1810-questoes-de-lingua.html>> Acesso em: 09 jul. 2015 (Adaptado).

HISTÓRIAS LEVAM VIDA DE CRIANÇAS DA AMAZÔNIA A BIBLIOTECAS DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2015/07/1653750-historias-levam-vida-de-criancas-da-amazonia-a-bibliotecas-de-sao-paulo.shtml>> Acesso em 10 jul. 2015.

INSTRUMENTO DO AMOR. CASTRO, R. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1110201005.htm>> Acesso em: 2 jun. 2014.

IRÃ E POTÊNCIAS FECHAM ACORDO NUCLEAR. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/>> Acesso em: 10 jul. 2015.

LENDAS URBANAS TENTAM EXPLICAR ENCHENTE EM SÃO LUIZ DO PARAITINGA. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/05/lendas-urbanas-tentam-explicar-enchente-em-sao-luiz-do-paraitinga.html>> Acesso em: 15 mar. 2015.

LOUÇA DE MOLHO: MENOS TRABALHO, MAIS ECONOMIA. Disponível em <<http://aguapedeagua.org.br/dicas/louca-de-molho-menos-trabalho-mais-economia/>>. Acesso em 16 dez. 2014. Fragmento, p.26.

MARI E BEN NAMORAM NO ZOOLOGICO E PERDEM AS CRIANÇAS. Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/i-love-paraisopolis/Vem-por-ai/noticia/2015/07/mari-e-ben-namoram-no-zoologico-e-perdem-criancas.html>> Acesso em: 09 jul. 2015.

MENINOS VICIADOS, INFÂNCIA ROUBADA AO VÍCIO. DALEFFE, Dilmércio. Disponível em: <<http://migre.me/n9g7G>> Acesso em: 20 nov. 2014.

NÚMERO DE PECADOS. Disponível em: <http://www.saladeatividades.com.br/atividades_de_portugues/numeral/> Acesso em: 10 jun. 2015.

O AÇÚCAR. FERREIRA, Gullart. Toda Poesia. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marciaoliveiraptg/avaliacao-diagnostica-lp-6-ef>> Acesso em: 15 jul. 2015.

O DRAMA DAS PAIXÕES PLATÔNICAS NA ADOLESCÊNCIA. Revista Escola, março 2004, p. 63. Disponível em: http://www.cns-gpi.com.br/simulado/provas/ano9_03_03_12.pdf Acesso em: 12 mar. 2015.

O GALO E A RAPOSA. Disponível em: <<http://www.contandohistoria.com/fabulas.htm>> Acesso em: 01 jul. 2015.

O MACACO E O PEIXE. Disponível em: < <http://www.contioutra.com/a-fabula-do-macaco-e-do-peixe-mia-couto/> > Acesso em: 25 mar. 2015.

O PADRE E A ONÇA. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marciaoliveiraptg/avaliacao-diagnostica-lp-6-ef>> Acesso em: 15 jul. 2015.

O QUE É SER ADOTADO. DOLAN, George. Você Não Está Só. Ediouro. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marciaoliveiraptg/avaliacao-diagnostica-lp-6-ef>> Acesso em: 10 jul. 2015.

O TELEFONE. Disponível em: < <http://www.consciencia.org/historia-do-telefone-quem-inventou-e-quando-foi-criado> > Acesso em: 06 abril 2015.

O TELEFONE. FURNARI, E. Disponível em: < www.google.com.br/historinhas > Acesso em: 15 mai. 2014.

OS CINCO DESAFIOS DE DUNGA NO SEU RETORNO À SELEÇÃO. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/esportes/copa-2014/noticia/2014/07/os-cinco-desafios-de-dunga-no-seu-retorno-a-selecao-4556512.html>> Acesso em: 15 jul. 2015.

POR QUE AS CATARATAS SECARAM. Época. São Paulo: Globo, 24 set. 2007. P. 18. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR79219-6001,00.html>> Acesso em: 10 abr. 2015.

QUAIS SÃO OS INSETOS MAIS PERIGOSOS?. VASCONCELOS, Iuri. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quais-sao-os-insetos-mais-perigosos>> Acesso em: 18 dez. 2014.

QUANDO O FIM É PROGREDIR. Disponível em: < <http://educacao.brdicas.com.br/2013/11/texto-dissertativo-argumentativo.html> > Acesso em: 12 dez. 2014.

QUANTAS FORMIGAS O TAMANDUÁ COME POR MINUTO?. ALBERTS, Carlos. Disponível em:<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di_29051010.htm> Acesso em: 15 dez. 2014.

QUATRO ESTÁDIOS DA COPA TÊM OCUPAÇÃO MÉDIA INFERIOR A 19% DE SUAS CAPACIDADES. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com>>

com/blogs/especial-blog/numerologos/post/quatro-estadios-da-copa-tem-ocupa-ca-media-inferior-19-de-suas-capacidades.html> Acesso em: 15 jul. 2015.

QUEM PARA A RAPOSA?. Disponível em: <<http://app.globoesporte.globo.com/futebol/times/cruzeiro/quem-para-a-raposa/>> Acesso em: 05 jul. 2015

RING GIRL BRASILEIRA, CAMILA OLIVEIRA, TIETA NEYMAR NA VÉSPERA DO UFC, EM LAS VEGAS. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/blogs/especial-blog/ultimato/post/ring-girl-brasileira-camila-oliveira-tieta-neymar-na-vespera-do-ufc-189-em-las-vegas.html>> Acesso em: 10 jul. 2015.

RODRIGO FARO CONVERSA COM JOÃO REIS, O PAI DE CRISTIANO ARAÚJO. Disponível em: <http://caras.uol.com.br/tv/rodrigo-faro-conversa-com-o-pai-de-cristiano-araujo?utm_source=Lateral+Destques#.Vaz+Qe_IVhHx> Acesso em: 03 jul. 2015.

SAUDADE DO TELEVIZINHO. TOLEDO, Roberto Pompeu de. Ensaio. Revista Veja, 27 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://observatorio.daimpresa.com.br/primeiras-edicoes/roberto-pompeu-de-toledo-4/>> Acesso em: 14 mai. 2015.

SEJA CRIATIVO: FUJA DAS DESCULPAS MANJADAS. Disponível em: <<http://valdinere123.blogspot.com.br/2011/06/seja-criativo-fuja-das-desculpas.html>> Acesso em: 15 mar. 2015.

SONDA DA NASA SE PREPARA PARA MERGULHO DA MORTE EM MERCÚRIO. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/ciencia/espaco/sonda-da-nasa-se-prepara-para-mergulho-da-morte-em-mercurio,ba4a8bf414cc410VgnCLD200000b1bf46d0RCRD.html>> Acesso em: 17 abr. 2015.

TEXTO 2 DO INSTRUMENTO 10. Disponível em: <http://www.saladeatividades.com.br/atividades_de_portugues/pronome/pronomes-possessivos-demonstrativos-e-indefinidos/> Acesso em: 02 jul. 2015.

TEXTO 5 DO INSTRUMENTO 8. BUCHWEITZ D. (org). Piadas para você morrer de rir. Belo Horizonte: Leitura, 2001. Disponível em: <http://saojose.palotinas.com.br/files/media/exercicio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

TIRE SUAS DÚVIDAS SOBRE HIGIENE ÍNTIMA. Disponível em: <<http://atrevidinha.uol.com.br/tire-suas-duvidas-sobre-higiene-intima/>> Acesso em: 17 abr. 2015.

TIRINHA DE HAGAR. Disponível em: <<file:///C:/Atividade%20LP%206%20C2%20BA%20ano%20marcar%20SUBS%20e%20ADJ%202015.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2015.

TIRINHA DE LELOCA. Disponível em: <<http://www.leloca.com.br/>> Acesso em: 12 mar. 2015.

TIRINHA DE MAFALDA. Disponível em: <<http://brainly.com.br/tarefa/862043> > Acesso em: 15. mar. 2015.

TIRINHA DE XAXADO. Disponível em: < <http://casadastiras.blogspot.com.br/2009/02/xaxado-antonio-cedraz.html> > Acesso em: 11 jan. 2015.

USO EXCESSIVO DA INTERNET. Disponível em: < <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/professorweb>> Acesso em: 04 dez. 2014.

VINÍCIUS. ANGELOTTI, Christiane. Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verpesquisa.php?codigo=29> > Acesso em: 17 dez. 2014.

VISITA. GULLAR, Ferreira. O menino e o arco-íris e outras crônicas. Para gostar de ler, 31. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-89. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2005/Arquivos/Provas_EF_2005/7%C2%B0s%C3%A9rie%20EF%20tarde.pdf> Acesso em: 02 jul. 2015.

TEXTOS DE OUTRAS FONTES:

A PARTIDA. LINS, O. Melhores Contos. Seleção e prefácio de Sandra Nitri. São Paulo: Global, 2003. (In: AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7º ano, I BIMESTRE 2015, Programa Gestar – Bahia)

DE PERTO, DE LONGE. FURLAN, S. A. Bahia, Brasil: Vida, Natureza e Sociedade / São Paulo. Geodinâmica, 2014. (In: AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DE LÍNGUA PORTUGUESA, 9º Ano, I BIMESTRE 2015, Programa Gestar – Bahia)

SOCORRO. Disponível em: <<http://www.piadasnet.com/piada388criancas.htm>> Acesso em: 16 dez. 2014. (In: AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7º ano, I BIMESTRE 2015, Programa Gestar – Bahia)

TARTARUGA – RISCO DE EXTINÇÃO. FOLHINHA de São Paulo, 15 mar. 1987. (In: AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7º ano, I BIMESTRE 2015, Programa Gestar – Bahia)