

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

JEFFERSON PEREIRA PACHECO

**O ENSINO DA COESÃO REFERENCIAL POR MEIO DE ATIVIDADES DE
REVISÃO**

UFRJ

Rio de Janeiro
2023

O ENSINO DA COESÃO REFERENCIAL POR MEIO DE ATIVIDADES DE REVISÃO

JEFFERSON PEREIRA PACHECO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Flávia Lopes Gerhardt

Rio de Janeiro
2023

CIP - Catalogação na Publicação

P375e PACHECO, JEFFERSON PEREIRA
 O Ensino da Coesão Referencial Por Meio de
Atividades de Revisão / JEFFERSON PEREIRA PACHECO.
- Rio de Janeiro, 2023.
 94 f.

 Orientador: Ana Flávia Lopes Gerhardt.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede
Nacional, 2023.

 1. Coesão referencial. 2. Metacognição. 3.
Desenvolvimento Metalinguístico. 4. Atividades de
revisão. 5. Unidade didática. I. Gerhardt, Ana
Flávia Lopes , orient. II. Título.

O Ensino da Coesão Referencial por Meio De Atividades de Revisão

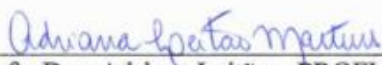
Jefferson Pereira Pacheco

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Flávia Lopes Gerhardt

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Examinada por:


Presidente: Profa. Dra. Ana Flávia Lopes Gerhardt – PROFLETRAS – UFRJ


Profa. Dra. Adriana Leitão – PROFLETRAS - UFRJ


Profa. Adriana Tavares Mauricio Lessa – PROFLETRAS - UFRJ

Profa. Dra. Danielle Kelly Gomes – PROFLETRAS - UFRJ (Suplente interno)

Prof. Dr. Marcel Álvaro de Amorim – PIPGLA - (Suplente externo)

Rio de Janeiro
Setembro de 2023

Dedico este trabalho a minha mãe e a meus avós paternos (*In memoriam*), a minha esposa, e a todos os familiares e amigos que, direta ou indiretamente, me ajudaram a alcançar mais uma importante conquista da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa tão significativa da minha trajetória acadêmica, não posso deixar de expressar minha imensa gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado, guiando-me com apoio, amor e sabedoria. É com lágrimas de alegria que escrevo estas palavras, pois esta conquista representa muito mais do que um simples título. É a materialização de sonhos, perseverança e fé.

Acredito firmemente que a jornada rumo ao sucesso é composta por desafios, obstáculos e, por vezes, momentos de ansiedade. No entanto, sempre tive a certeza de que Deus ilumina o caminho daqueles que trabalham com afinco para alcançar suas metas. Ele concedeu-me força nas horas difíceis e sabedoria para superar cada dificuldade. Além disso, o Criador abençoou-me com pessoas especiais, verdadeiros anjos enviados para caminhar ao meu lado. Ao Altíssimo, devoto, em primeiro lugar, toda minha gratidão.

Depois, gostaria de expressar meus agradecimentos à minha esposa, Leia Ouverney da Conceição Pacheco, que, além de ser minha esposa, é minha companheira fiel, minha grande amiga e apoiadora incansável; suas palavras de encorajamento, abraços acolhedores e sorrisos sinceros me deram forças para continuar mesmo quando tudo parecia impossível.

À minha orientadora, a Dra. Ana Flávia Lopes Gerhardt, quero expressar uma profunda e sincera gratidão. Seus conhecimentos, dedicação e paixão pelo ensino foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico. Suas orientações exemplares guiaram-me pelos intrincados caminhos da pesquisa, moldando-me em um profissional mais completo.

Aos amigos da turma 07 do ProfLetras, meu coração transborda de gratidão. Juntos, compartilhamos risadas, desafios e aprendizados ao longo dessa caminhada. Mesmo que remotamente, compartilhamos um ambiente de apoio mútuo e companheirismo. Juntos, enfrentamos as tempestades, encorajando uns aos outros a seguir em frente. Obrigado por dividirem as angústias e as alegrias nessa jornada acadêmica.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.”*
Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa elabora e aplica atividades que promovam o desenvolvimento metalinguístico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio do ensino da coesão referencial em atividades de revisão de texto. Com isso, busca-se ratificar a eficácia do ensino da revisão por meio de atividades de coesão referencial como estratégia de desenvolvimento metalinguístico. Acredita-se que o desenvolvimento metalinguístico muito pode contribuir para o aprimoramento linguístico dos estudantes, pois as ações metalinguísticas são importantes para o sucesso na leitura e na escrita, já que ajudam as pessoas a compreender a estrutura da linguagem e a refletir sobre o significado das palavras e frases. Além disso, essas práticas são úteis na comunicação efetiva, na resolução de problemas linguísticos e na compreensão de textos complexos. A fim de alcançar esses objetivos, foram propostas atividades de análises de sentenças com estruturas bem e malformadas vinculadas a estratégias de revisão textual, para que os alunos pudessem revisar seus próprios textos. Também foram analisados os problemas de estabelecimento da coesão referencial que emergem da escrita dos textos argumentativos dos discentes. Na sequência, foi elaborada e aplicadas atividades com foco nos problemas de coesão presentes nos textos dos alunos. Por fim, foi avaliado o rendimento dos estudantes acerca dos objetivos estabelecidos, no qual ficou constatado que a metodologia adotada para o ensino da revisão textual por meio de atividades de revisão foi eficiente na promoção do desenvolvimento metalinguístico dos aprendizes, uma vez que foi possível observar melhorias na compreensão e na produção de textos escritos.

Palavras-chave: desenvolvimento metalinguístico; coesão referencial; revisão de texto; análise de sentenças.

ABSTRACT

This research aims to develop activities that promote the metalinguistic development of students in the 6th year of Elementary School, through the teaching of referential cohesion in text revision activities. From the elaboration and application of a didactic unit, we seek to ratify the effectiveness of teaching revision through referential cohesion activities as a metalinguistic development strategy. We claim that metalinguistic development can greatly contribute to the linguistic improvement of students in the 6th year of Elementary School. Furthermore, metalinguistic skills are important for success in reading and writing, as they help people to understand the structure of language and reflect about the meaning of words and phrases. In addition, these practices are useful in effective communication, solving linguistic problems and understanding complex texts. In order to achieve our goals, we propose sentence analysis activities with well-formed and poorly-formed structures linked to textual revision strategies, so that students can revise their own texts. Also, we encourage students to identify and analyze some problems of referential cohesion that emerge from the writing of dissertation-argumentative texts. Next, we develop and apply activities focusing on cohesion problems present in the students' texts. After that, we evaluate the performance of the students regarding the conceptual and practical aspects of this research.

Keywords: metalinguistic development; referential cohesion; text review; sentence analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	11
1.2 JUSTIFICATIVA	14
1.3 OBJETIVO GERAL.....	15
1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 COESÃO REFERENCIAL	17
2.1.1 CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE	17
2.1.2 COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL	18
2.1.3 COESÃO LEXICAL	26
2.1.4 PROBLEMAS DE COESÃO REFERENCIAL QUE EMERGEM DA ESCRITA DE NOSSOS ALUNOS.....	31
2.2 METACOGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO	33
2.2.1 O DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO	35
2.2.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E A AUSÊNCIA DE ATIVIDADES VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	39
2.3 O QUE É REVISAR	44
2.3.1 O ENSINO DA REVISÃO DE TEXTO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO	46
3 MÉTODO DA PESQUISA	49
3.1 A UNIDADE DIDÁTICA.....	50
4 RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	73

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
6 REFERÊNCIAS	85
APENDICE	88
ANEXO.....	91

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho consiste em investigar a efetividade de atividades de revisão no ensino da coesão referencial em contextos escolares. O impulso motivador para a realização desta pesquisa é o fato inescapável de estarmos vivendo em um período pós-pandemia, em que observamos, dentro da sala de aula, quanto os estudantes têm sido prejudicados. Mesmo antes desse período, os desafios em relação ao ensino da Língua Portuguesa eram uma realidade árdua a ser enfrentada. Agora, com o contexto pós-pandêmico, esses desafios se tornaram ainda mais intensos. Esse cenário é evidenciado pelas produções escritas dos nossos alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas socioeconômicas menos privilegiadas, que tiveram pouco ou nenhum acesso ao ensino remoto. Problemas de grafia, pontuação, formulação de frases e parágrafos, coerência e coesão textual são apenas algumas das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, o que exige uma atenção significativa dos professores. Trata-se de uma perda irreparável que esses discentes têm experimentado em suas trajetórias estudantis.

Com o intuito de fornecer um panorama estatístico sobre os dados relativos à leitura e escrita, coletados anteriormente à pandemia, , apresentamos dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) coletados em 2018 pelo Instituto Paulo Montenegro em colaboração com a ONG Ação Educativa, que indicam que 29% dos brasileiros com mais de 15 anos de idade apresentam níveis insuficientes de leitura e escrita. A mesma pesquisa também evidencia que apenas 7% da população possui habilidades avançadas nesses aspectos, sendo capazes de lidar com textos complexos e realizar tarefas mais sofisticadas que envolvem leitura e escrita, o que representa um número muito abaixo do esperado.

Uma outra pesquisa de 2019, promovida pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, demonstrou que cerca de 50% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental no Brasil não possuem habilidades adequadas de leitura, não demonstrando a compreensão de textos simples e realizar inferências a partir do que leem.

Tendo em vista esses dados, é importante colocar aqui que a causa dos resultados indesejados no ensino de Língua Portuguesa se deve ao fato de que esses estudantes têm sido vítimas de um sistema metodológico defasado, que prioriza atividades repetitivas e ensino tradicional da gramática normativa, com pouca ou nenhuma atividade que estimule os alunos a pensarem metalinguisticamente. Diante desse cenário, torna-se imprescindível a adoção de uma didática que fomente o desenvolvimento metalinguístico dos aprendizes, por meio de atividades de revisão.

Cabe aqui compreender que a ação de revisar textos é indissociável da questão do desenvolvimento metalinguístico, pois ela envolve a compreensão da estrutura e as normas da língua, bem como a capacidade de refletir sobre a linguagem e utilizá-la de forma consciente. Esse processo é essencial para o aprimoramento geral da linguagem e para o processo de leitura, escrita e comunicação.

Tal como Gerhardt (2017), entendo desenvolvimento metalinguístico como o aprimoramento da cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem (GERHARDT, 2017, p.42). Em outras palavras, desenvolvimento metalinguístico é o refinamento da prática da pessoa de pensar sobre a própria linguagem e entender como ela funciona. Isso acontece quando usamos nossa capacidade de refletir e pensar sobre a linguagem de maneira consciente, observando e analisando aspectos como o significado das palavras e a estrutura das frases. É uma forma de aprimorar nossa compreensão da linguagem e usá-la de maneira mais eficiente.

Para o psicólogo francês Jean-Émile Gombert (1992), o processo de desenvolvimento metalinguístico começa na infância, quando as crianças começam a compreender que as palavras têm significados específicos, e que a linguagem é uma ferramenta para comunicar pensamentos e ideias. À medida que as crianças adquirem mais vocabulário e habilidades linguísticas, elas também começam a desenvolver a capacidade de pensar sobre a linguagem e usá-la de maneira mais consciente e reflexiva.

Ainda de acordo com Gombert (1990), o desenvolvimento metalinguístico é influenciado por uma série de fatores, incluindo a quantidade e a qualidade da exposição à linguagem, o ambiente de aprendizagem, as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo. A exposição à leitura, à escrita e à conversação desde cedo, bem como o incentivo ao pensamento crítico e reflexivo sobre a linguagem, são importantes para esse processo. Por isso, é necessário reconhecer que existe uma relação necessária entre escolarização e reflexão metalinguística, pois, para Gerhardt (2017):

A evidência dessa relação é que permite defender e reivindicar a construção de projetos de ensino de língua que considerem o desenvolvimento metalinguístico como um componente fundamental, não apenas nas primeiras séries, mas também nos níveis mais adiantados. Ela também permite supor que muitas das dificuldades de leitura e escrita que os alunos apresentam derivam da não observação, por parte daqueles projetos, de que o ensino deve ajudar as pessoa a aprimorar-se metalinguisticamente. (GERHARDT, 2017, p.46)

O desenvolvimento metalinguístico tem importantes implicações para o sucesso escolar e para a vida adulta. O conhecimento metalinguístico é importante para o sucesso na leitura e

na escrita, pois ajuda as pessoas a compreender a estrutura da linguagem e a refletir sobre o significado das palavras e frases. Além disso, ele é útil na comunicação efetiva, na resolução de problemas linguísticos e na compreensão de textos complexos.

1.1 Apresentação do problema

Diante da minha necessidade de aplicar um trabalho de produção de texto numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental, cheguei à conclusão de que a introdução de atividades no ensino da coesão referencial que levem em conta o desenvolvimento metalinguístico seria de grande relevância para esses aprendizes, pois o uso de recursos coesivos mostrou-se bastante limitado nas redações de nossos estudantes.

Apresentarei aqui uma breve ideia acerca da coesão referencial a fim de contribuir na leitura dos exemplos que seguirão abaixo, mas esse conceito será estendido ao longo deste trabalho. A coesão referencial é um recurso linguístico que tem como missão o estabelecimento de relações entre as palavras e expressões no interior de um texto, permitindo que o leitor identifique os termos aos quais se referem. Esse recurso é um dos elementos que favorece o sentido do texto e a coerência textual.

De acordo com Gerhardt (2017), os mecanismos de coesão referencial favorecem o processo de escrita porque permitem que um mesmo elemento a ser citado no texto possa ser evocado sem que haja a repetição excessiva da sua enunciação; ajudam a compreender que tipo de interpretação o autor do texto deseja conferir às palavras que está usando; e auxiliam na marcação das relações entre fatos, elementos e referentes citados no texto e ajudam a torná-lo mais conciso, permitindo que algumas palavras ou expressões na frase sejam suprimidas por poderem ser retomadas facilmente pelo leitor - fenômeno chamado elipse.

Estou falando de uma questão estrutural do texto, visto que, quanto menos acesso direto ao interlocutor, mais é necessário gramaticalizar o texto, para que ele possa dar conta minimamente dos significados que estamos querendo veicular. Talvez, em várias situações da vida cotidiana, a coesão referencial não faça diferença na comunicação das pessoas, sobretudo na linguagem oral, já que, nessa situação, pode-se contar com outros elementos que facilitam a compreensão da mensagem pelo receptor, tais como, gestos, entonações etc. No entanto, a linguagem escrita, não sendo ela empregada em alguns casos da linguagem literária, tende a ser mais formal, e é desejável que essa escrita esteja dentro dos parâmetros da coesão textual, a fim de que ela seja carregada de coerência.

Para exemplificar os problemas de coesão referencial dos textos dos estudantes, selecionei algumas redações de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Neste trabalho, foi pedido aos discentes que fizessem um texto no qual eles pudessem expressar o que pensam a respeito de algumas imagens que foram apresentadas nos slides. São imagens que mostram algumas pessoas cometendo ações que agriem o meio ambiente. Nessa proposta, não foi estipulado um número de linhas. Ao todo, foram recolhidas 15 produções, das quais selecionei 6 para compor o *corpus* de análise.

Texto 1

“As **pessoas** que agriem o meio ambiente devem ser presas. Pois essas **pessoas** sabem o mal que estão causando a todas as **pessoas** do planeta. Os bichos acabam morrendo por causa do lixo que é jogado no meio ambiente. Na minha opinião acho que essas **pessoas** precisam pagar por todo mal que estão causando para as **pessoas** e para os bichos e para o meio ambiente.”

Texto 2

“Eu não gosto de destruir a **natureza**. A **natureza** é boa, não destrua a **natureza**, não corte as **árvores** e não bote fogo nas **árvores**, se não existisse o mundo seria mais difícil. Não ia ter lagos, ar bom, sombra das **árvores** e os **animais** não teriam onde ficar e os **animais** iriam para as cidades.”

Texto 3

Para ajudar o **meio ambiente**, as **pessoas** que fazem mal para o **meio ambiente** podem fazer o bem para o **meio ambiente**. Em vez de cortar as **árvores**, podem plantar mais **árvores**, em vez de jogar lixo no rio, jogar na lixeira. Vamos evitar de poluir o **meio ambiente**.

Nos textos 1, 2 e 3, temos um problema que Gerhardt (2017) chama de **repetição redundante**, que se caracteriza pelo excesso de palavras repetidas no texto. Os alunos, nesses casos, deixaram de fazer uso de elementos coesivos, tais como a pronominalização e as substituições lexicais. Além disso, é possível observar, no texto 1, um outro fenômeno que Gerhardt (2017) chama de **ambiguidade de referente**: quando o aluno usa a palavra “pessoa” e esse termo aponta para dois possíveis referentes: os malfeitores que agriem o meio ambiente e os seres humanos, afetados por esses malfeitores, que habitam o planeta.

Texto 4

“Todos nós devemos cuidar do meio ambiente e do planeta, não jogando lixo na rua, na floresta, mar e no rio. **Ele** está acabando e devemos fazer alguma coisa.”,

No texto 4, há um problema que pode afetar a coerência do texto. Gerhardt (2017) chama esse problema de **ambiguidade de referente**, que acontece quando há mais de um referente para um mesmo elemento coesivo. No caso em questão, o pronome 'ele' está retomando qual termo: o planeta, o meio ambiente ou o rio?

Texto 5

“Quando jogou o lixo pela janela, não pensou que o lixo vai para a floresta e matar os animais. Ele precisa pensar mais na natureza.”

No texto 5, baseado na imagem do homem jogando lixo pela janela, o aluno escreve seu texto como se estivesse numa conversa oral diante da imagem. Observe que o aluno não apresenta o referente dos verbos “jogou” e “pensou”. Quem jogou o lixo pela janela? Quem pensou que o lixo vai para a floresta? Assim o aluno acabou incorrendo em um problema de coesão referencial chamado de **ausência de referente**, que “ocorre quando existe um elemento coesivo, mas não se consegue identificar no texto a que referente se associa” (GERHARDT 2017, p.118).

Texto 6

“Precisamos cuidar do **meio ambiente**, **ela** está acabando.”

No texto 6, também há um problema de ausência de referente causado por conta de inadequação da concordância nominal. No caso em questão, o pronome *ela* não encontra um referente no texto, pois foi colocado equivocadamente.

Esses são apenas alguns dos problemas de escrita encontrados nos textos dos discentes e que denotam o quanto a escola tem se omitido diante dessa questão. Geralmente, quando se fala das inadequações na escrita dos alunos, é comum que muitos pensem que isso se deve ao desinteresse dos aprendizes pelos estudos, o que não é verdade. Na realidade, o que falta é exatamente a aplicação de uma didática que torne o aluno protagonista de suas ações

linguísticas, uma metodologia que os faça pensar a língua em seu contexto real de uso. Delegar ao aluno a tarefa de revisar suas próprias composições escritas é um meio de contribuir com o seu desenvolvimento metalinguístico, haja vista que a ação de revisão de texto é uma ação metalinguística por excelência, porque diz respeito efetivamente ao agenciamento da pessoa sobre seu conhecimento acerca da linguagem e sobre as estruturas linguísticas com que está tendo contato.

Entendendo a importância da metalinguagem no ensino de Língua Portuguesa, este trabalho versará sobre o ensino da coesão referencial por meio de atividades de revisão, apresentando propostas de atividades a fim de alcançarmos o objetivo determinado.

1.2 Justificativa

O presente trabalho está estritamente ligado ao conceito de desenvolvimento metalinguístico, pois se trata do ensino da coesão referencial por meio de atividades de revisão. Esse assunto é de grande importância, haja vista que o processo de revisão de texto permite que as pessoas apliquem seu conhecimento sobre a linguagem e as regras gramaticais na correção de seus próprios escritos. Ao revisar seus textos, as pessoas aprimoram seu saber metalinguístico.

No entanto, observa-se a ausência de uma didática que ensine o aluno a revisar suas próprias composições textuais, e isso é uma das grandes motivações que me leva a desenvolver este trabalho.

A realização da atividade de revisão por parte dos alunos é uma ação altamente recomendada pelos documentos oficiais tais como os PCNs e também a BNCC, conforme explicita um dos trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Revisão do próprio texto: durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever; depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia” (BRASIL, p.85, 1997, grifo nosso).

Na BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental, o termo *revisão* aparece repetidas vezes como uma das atividades de produção de texto que deve ser desenvolvida pelos alunos.

(EF08LI11) Produzir textos: comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros, com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, **revisão** e edição final),

apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta) (BRASIL, 2018, p.257, grifo nosso).

A ausência de uma didática que dê conta de ensinar os aprendizes a revisarem seus próprios textos acaba tornando a aquisição de conhecimento sobre a língua algo difícil de ser consolidado na mente de nossos alunos. Dentre os vários problemas na escrita advindos da falta de um ensino de ordem metalinguística, pode-se observar que o uso das estratégias de coesão referencial tende a apresentar-se muito limitado pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, de modo a não contribuir para o fortalecimento de seus argumentos diante da tarefa de produzir um texto.

Assim, entendendo que muito se perde quando existe a ausência de um ensino voltado para o desenvolvimento metalinguístico, meu objetivo é ensinar da coesão referencial por meio de atividades de revisão, pois se entende que o ensino desse recurso pode expandir a capacidade de leitura e escrita dos estudantes, aumentar o vocabulário e fortalecer os argumentos dos textos desses discentes, possibilitando a produção de textos cada vez mais elaborados, em função de uma participação ativa na sociedade, com autonomia e capacidade de compreender e se fazer compreendidos por meio da escrita.

Acredito, também, que a presente pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho realizado por outros professores, uma vez que são expostos conceitos sobre o assunto, seguidos de uma proposta de uma didática que possa ajudar os docentes na tarefa de ampliar os conhecimentos dos aprendizes acerca do processo de coesão referencial.

1.3 Objetivo Geral

Construir, aplicar e avaliar atividades didáticas que pretendem promover o desenvolvimento metalinguístico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente o conhecimento metassintático relacionado à coesão referencial e à revisão gramatical de textos escritos na norma culta. Com isso, busca-se ratificar a eficácia do ensino da revisão por meio de atividades de coesão referencial com base nas formulações conceituais e propositivas dos estudos em desenvolvimento metalinguístico.

1.3.1 Objetivos específicos

1. Ratificar a possibilidade de elaborar unidades didáticas articulando os conceitos relacionados à coesão referencial e a prática da revisão gramatical de textos.
2. Ampliar o conhecimento linguístico dos discentes sobre coesão referencial em textos escritos e sobre revisão de textos.
3. Incentivar os estudantes a revisarem seus próprios textos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa fundamenta-se em três principais frentes teóricas. Em 2.1, são apresentados os conceitos de coesão referencial, fazendo-se um recorte acerca da coesão lexical, que é um tipo de coesão referencial. Em 2.2, apresentarei um pouco das teorias que dizem respeito à metacognição e ao desenvolvimento metalinguístico. A seguir, em 2.3, será discutida a importância da revisão no ensino de língua e as formas de didatização da revisão nas aulas de português que podem contribuir para a melhoria dos textos dos discentes.

2.1 Coesão referencial

Esta revisão de literatura tem como objetivo fornecer um breve panorama sobre os processos de coesão referencial. O intuito é inicialmente abordar de forma mais ampla os processos de coesão referencial, para posteriormente direcionar o foco especificamente para a coesão lexical. Acredita-se que uma exposição abrangente desse tópico pode enriquecer a formação continuada de outros professores.

Com base nesta revisão teórica e considerando a análise prévia realizada em minhas turmas, foi possível identificar quais aspectos da coesão referencial seriam abordados na minha unidade didática. Assim sendo, a apresentação dos diversos tipos de coesão referencial se torna essencial, permitindo que outros educadores que desejem adaptar a metodologia apresentada na unidade didática tenham a opção de escolher entre diferentes aspectos desse assunto.

O enfoque é o ensino da coesão referencial por meio de atividades de revisão textual como meio de desenvolvimento metalinguístico que contribua para o progresso na escrita dos alunos de 6º ano. Uma vez que a abordagem deste trabalho está atrelada à produção de texto, adoto aqui a definição de texto como qualquer enunciado que seja dotado de textualidade. Veremos, a seguir, de modo resumido, alguns critérios de textualidade.

2.1.1 Critérios de textualidade

De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), para que um texto seja considerado um texto e não um grupo de palavras dispostas aleatoriamente, é necessário que ele atenda a sete critérios de textualidade, a saber:

A coesão - que é essencial para que a coerência se materialize e se dá por meio de elementos conectivos responsáveis pela progressão das ideias no texto;

A coerência - é o resultado das relações coesivas presentes no texto, diz respeito aos aspectos lógicos e ao estabelecimento de sentidos da escrita;

A intencionalidade - é um fator que está diretamente atrelado ao produtor do texto, pois tem a ver com aquilo que o falante/escritor deseja comunicar a seus interlocutores, ação para qual o locutor empenhará seus recursos linguísticos a fim de alcançar sua intenção comunicativa;

A aceitabilidade - é a capacidade que o texto tem de ser bem aceito e entendido pelo interlocutor; com o objetivo de apreender o máximo de informação e atestar a aceitabilidade do texto, o interlocutor aciona seus conhecimentos de mundo;

A situacionalidade - é um critério de textualidade que põe em questão o contexto da comunicação, avaliando a relevância do texto em uma dada situação; uma composição só poderá ser considerada um texto se ela for pertinente ao contexto a que se destina;

A informatividade - diz respeito ao equilíbrio que deve existir entre as informações velhas e novas; está relacionada à capacidade de progressão das ideias do texto;

A intertextualidade - levando em consideração que os textos não apresentam somente informações novas, a intertextualidade é a presença de referências, seja na esfera semântica ou formal, de outros textos.

Desses sete critérios de textualidade, nos interessa aqui, em especial, o critério de coesão textual, mas, antes de prosseguirmos falando um pouco mais sobre ele, vamos trazer, a seguir, breves conceitos de coesão e coerência textual.

2.1.2 Coerência e coesão textual

Para Val (1991, p.5) “a coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Ela é o resultado da configuração que assume os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. Já a coesão é a manifestação linguística da coerência.” Um texto precisa ter coerência para ser considerado um texto e não um amontoado de palavras sem sentido. Para que haja sentido, salvo alguns casos, pode ser necessário estabelecer conexões entre as partes do texto, às quais chamamos de coesão textual. No trecho “Cachorro a gosta Mariana de quente muito”, não podemos chamar esse conjunto de palavras de texto, pois não há coerência, ou seja, a combinação desses elementos não foi

ordenada de modo a transmitir uma informação, não existem conexões coesivas. Na construção de um texto, é preciso que se opere no plano da coesão textual, a fim de que essa subsidie a construção da coerência, ou seja, a materialidade do texto está nas conexões coesivas produtoras de sentido.

De acordo com Koch (1991), a coesão textual diz respeito ao modo como se interligam os elementos linguísticos presentes na superfície do texto. Essa interconexão acontece por meio de recursos linguísticos de modo a formar uma unidade, uma tessitura textual. Assim, para a autora, há dois tipos de coesão: sequencial e referencial.

A coesão sequencial é definida como “procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 1991, p. 49).

A coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 1991, p. 49). Koch coloca que, dentro desse tipo de coesão, existem as formas remissivas, que são os elementos que fazem referência a outros dentro do texto; e existem, também, os elementos de referência, os chamados referentes, que são referenciados pelas formas remissivas ou referenciais, conforme o exemplo abaixo:

Exemplo 1

Ângelo e João Lucas (a) são amigos de longa data. **Eles** (b) foram curtir as férias em Beto Carrero World e ficaram muito felizes. Os **meninos** (c) realizaram um sonho.

No exemplo 1, (a) é o elemento de referência ou referente de (b) e (c), e essas são formas remissivas de (a).

Em termos de elementos de referência ou referentes textuais, Koch (1991) coloca que a referência pode ser situacional (exofórica) – quando o referente está fora do texto; ou textual (endofórico) – quando o referente se acha expresso no próprio texto. Vejam os exemplos:

Exemplo 2

Se quiser **algo** (a) a mais, deverá agir corretamente.

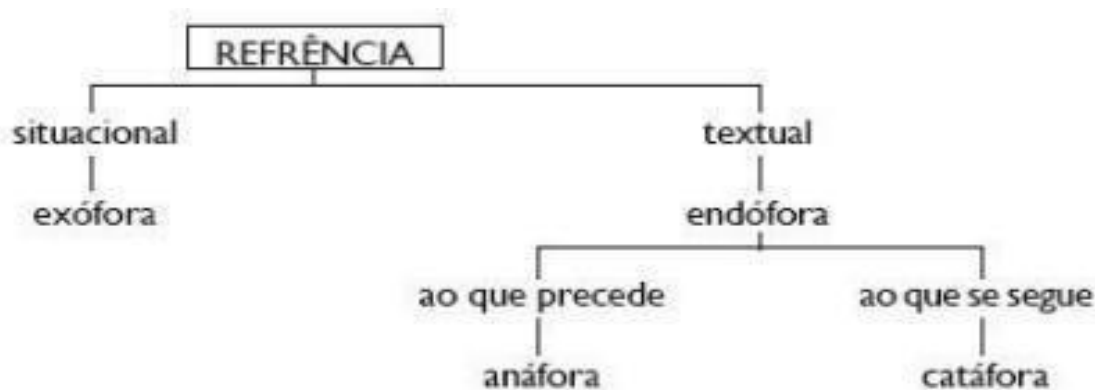
No exemplo 2, o referente de (a) está fora do texto, e só poderá ser interpretado dentro de um contexto de comunicação; por isso, é chamado de situacional (exofórico).

Exemplo 3

O carro (a), não **o** (b) compramos porque estava muito caro.

No exemplo 3, o referente de (b) é (a), que está dentro do texto, portanto, trata-se de uma referência endofórica.

Veja abaixo o esquema a respeito do referente produzido por Koch (1991):



Koch (1991, p.15)

Conforme se pode observar na ilustração acima, os elementos de referência textual podem ser de dois tipos: anafórico ou catafórico. Focaremos neste trabalho apenas a referência textual endofórica. Assim sendo, “(...) se o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora; se vem após ele, tem-se a catáfora.” (Koch, 2010, p.15).

Exemplo 4

Paulo e José (a) são excelentes advogados. **Eles** (b) se formaram na Academia do Largo de São Francisco (Koch, 1991, p.15).

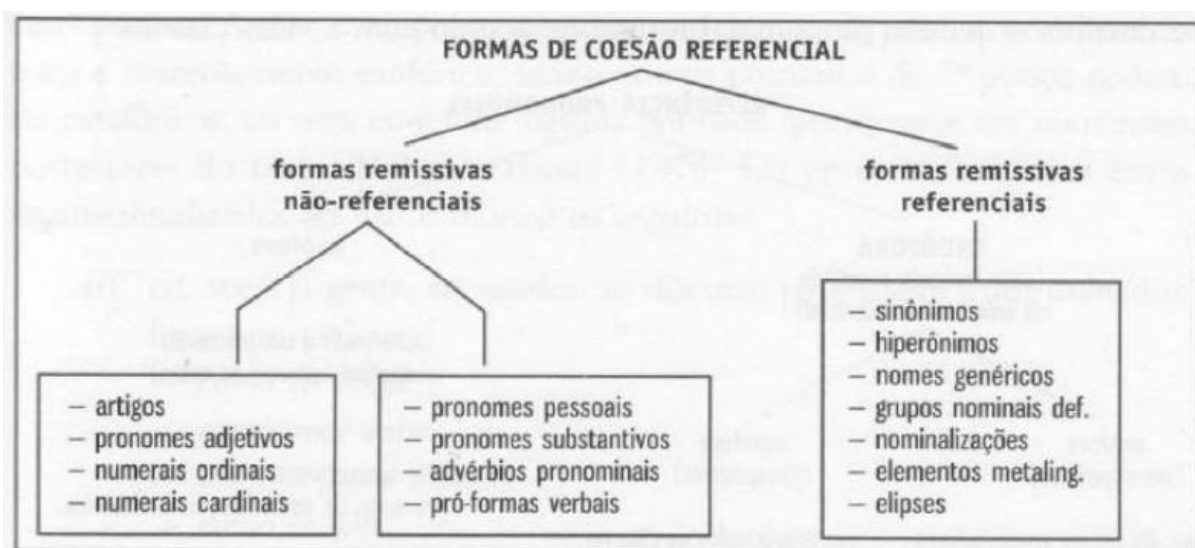
No exemplo 4, o referente (a) vem antes da forma remissiva (b); desse modo, temos em (a) um referente anafórico.

Exemplo 5

Realizara todos os seus sonhos, menos **este** (b): **o de entrar para a Academia** (a) (Koch, 1991, p.15).

No exemplo 5, a forma remissiva (b) vem antes do referente (a); assim, temos em (a) um referente catafórico.

Já em relação às formas remissivas ou formas referenciais, Koch (2010) afirma que os elementos referenciais (pressuponentes) são aqueles que não podem ser interpretados por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso (pressupostos) necessários à sua interpretação. Esse conceito fica um pouco mais claro em Marcuschi (2008), que nos apresenta um quadro das principais formas que operam a coesão referencial, no qual é possível observar que essas formas são divididas em dois grupos: as formas remissivas referenciais e as formas remissivas não-referenciais.



Marcuschi (2008, p.109)

“Formas remissivas referenciais: são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades refeedoras. Entre essas formas, temos os sinônimos, os grupos nominais definidos etc. São formas com algum tipo de referência virtual própria. Em semântica, diríamos que se trata de itens lexicais plenos... **Formas remissivas não-referenciais:** trata-se de formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente), tais como os artigos e os pronomes. Eles podem de maneira mais clara co-referir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então referir algo por analogia, associação etc. Estas formas podem ser presas como no caso dos artigos ou então livres como nos casos dos pronomes pessoais (MARCUSCHI, 2008, p.109, grifo nosso).

Um outro estudioso do assunto é o francês Michel Charolles (1997). Ele postulou a metarregra da repetição, que diz respeito às retomadas das ideias do texto, principalmente por meio das anáforas. Isso casa com o conceito de coesão referencial que é tão discutido por Koch (2010), haja vista que também está se falando de um processo de retomada anafórica. Charolles

afirma que, para assegurar essas repetições, a língua dispõe de recursos numerosos e variados: pronominalizações, definições e referências dêiticas contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais e retomadas de inferências.

A pronominalização – é a utilização de pronomes para tornar possível a repetição de um sintagma ou de uma frase inteira.

Exemplo 6

*“Uma **velhinha** foi assassinada na semana passada em Campinas. **Ela** foi estrangulada na banheira” (CHAROLLES, 1997, p. 50, grifo nosso).*

As definições e as referências dêiticas contextuais – permitem retomar, de forma declarada, um substantivo de uma frase para outra. Isso se dá, muitas vezes, por não existir um sinônimo equivalente, ou por uma questão estilística ou mesmo para imprimir ênfase a essa palavra.

Exemplo 7

*“Jerônimo acaba de comprar uma **casa**. A **casa** é grande e tem estilo” (CHAROLLES, 1997, p. 52, grifo nosso).*

As recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferências – dizem respeito às retomadas feitas por meio dos conteúdos semânticos não manifestos na superfície textual e, para que apareçam, devem ser reconstruídos por meio do conhecimento de mundo do leitor.

Exemplo 8

O Felipe está vindo todos os dias para o trabalho de bicicleta. Será que ele vendeu o carro ou quer economizar gasolina?

O fato de Felipe passar a ir ao trabalho de bicicleta faz supor que ele vendeu o carro ou que ele quer economizar gasolina.

As substituições lexicais – O uso dos definidos e dos dêiticos contextuais é acompanhado frequentemente de substituições lexicais.

Exemplo 9

*“**Picasso** morreu faz um ou dois anos. O **artista** deixou sua coleção pessoal para o museu de Barcelona” (CHAROLLES, 1997, p. 53, grifo nosso).*

Para Leonor Lopes Fávero (1991), a coesão referencial pode ser obtida por substituição e por reiteração, esta última será apresentada no tópico sobre coesão lexical.

A substituição se dá quando um componente é retomado ou precedido por uma pro-forma (elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade sêmica: traz as marcas do que substitui). No caso de retomada, tem-se uma anáfora e, no caso de sucessão, uma catáfora (FÁVERO, 1991, p 18, grifo nosso).

As pro-formas seriam equivalentes às formas remissivas ou de referências conceituadas por Koch (1991). Para Fávero (1991), as pro-formas podem ser pronominais, verbais, adverbiais, numerais, e exercem função de pro-sintagma, pró-constituente ou pro-oração. Veja abaixo as exemplificações:

Exemplo 10

***Amanda** tem um cachorro vira-lata. **Ela** adotou o animal em uma feira. Ela = pro-forma pronominal. Função - pro-sintagma.*

Observe que o exemplo acima apresenta o uso de um pronome para retomar um referente, neste caso, anafórico. As pro-formas não apresentam um significado em si mesma, por isso a autora diz que possui baixa densidade sêmica, pois seu significado está atrelado ao referente, por conta disso, trazem marca de número e gênero desse referente. A função pro-sintagma assim é caracterizada porque o pronome está substituindo o sintagma nominal “Amanda”.

Exemplo 11

*“Há hipótese de **terem sido os asiáticos os primeiros habitantes da América. Essa** hipótese é bastante plausível. Essa = pro-forma pronominal. Função: pro-constituente.” (FÁVERO, 1991, p.20)*

Nesse exemplo, também temos um pronome que retoma um referente. Só que, neste caso, a pro-forma pronominal “Essa” retoma todo constituinte “terem sido os asiáticos os primeiros habitantes da América”. Por isso, sua função é pro-constituente.

Exemplo 12

*“Lúcia corre todos os dias no parque. Patrícia faz o **mesmo**. Faz = pro-forma verbal. (sempre acompanhada de uma forma pronominal: o, o mesmo, isso etc.). Função: pro-oração” (FÁVERO, 1991, p.20).*

No exemplo 12, tem-se um verbo que retoma parte de uma oração com o auxílio de um pronome. Desse modo, assume a função de pro-oração.

Exemplo 13

*“Marina e Luiz Paulo são irmãos. **Ambos** estudam inglês e francês. **Ambos** = pro-forma numeral. Função: pro-sintagma” (FÁVERO, 1991, p.20).*

No exemplo 13, temos uma pro-forma numeral que retoma um sintagma nominal, caracterizando, desse modo, a função pro-sintagma.

Exemplo 12

“Paulo não iria à Europa em janeiro. Lá faz muito frio. Lá = pro-forma adverbial. Função: pro-sintagma” (FÁVERO, 1991, p.20).

Nesse exemplo, temos um advérbio de lugar retomando um sintagma nominal, assumindo, portanto, a função pro-sintagma.

Quanto à **reiteração**, Fávero (1991) afirma que é a repetição de expressões no texto (os elementos repetidos têm a mesma referência) e se dá por:

Repetição do mesmo item lexical – esse recurso apontado pela autora faz um paralelo com aquilo que Michel Charolles (1997) apresenta como definições e referências dêiticas contextuais, sendo usado muitas vezes para dar ênfase a uma determinada palavra ou mesmo por questões estilísticas.

Exemplo 16

“O fogo acabou com tudo. A casa estava destruída. Da casa não sobrara nada” (FÁVERO, 1991, p.20.)

Sinônimos – a autora afirma que a sinonímia não apresenta uma identidade semântica absoluta, e o que é mais importante é a identidade referencial, pois a sinonímia é uma questão textual.

Exemplo 17

“A criança caiu e chorou. Também o menino não fica quieto!” (FÁVERO, 1991, p.20).

Hiperônimos e hipônimos – quanto a esses recursos, Fávero (1991, p.24) coloca que, “quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação todo parte, classe/elemento, tem-se um hiperônimo; e, quando a situação é oposta (parte/todo, elemento/classe), tem-se o hipônimo. Diferentemente dos hiperônimos, os hipônimos permitem maior precisão, deixando o texto menos vago.

Exemplo 18

*“Os **corvos** ficaram à espreita. As **aves** aguardavam o momento de se lançarem sobre os animais mortos.” (hiperônimo)*

*“Gosto muito de **doces**. **Cocada**, então, adoro.” (hipônimo)*

(FÁVERO, 1991, p.20)

Expressões nominais definidas - quando há repetições do mesmo fenômeno por formas diferentes, baseado no conhecimento de mundo do leitor e não num conhecimento puramente linguístico.

Exemplo 19

*“O cantor **Sting** tem lutado pela preservação da Amazônia. O ex-líder da banda **Police** chegou ontem ao Brasil. O **vocalista** chegou com o cacique Raoni, com quem escreveu um livro.”*

(FÁVERO, 1991, p.20, grifo nosso)

Nomes genéricos - Nomes gerais como “gente”, “pessoa”, “coisa”, “negócio”, “lugar”, “ideia” funcionam como itens de referência anafórica ou catafórico, como no exemplo abaixo:

*Até que o mar, quebrando um mundo, anunciou de longe que trazia nas suas ondas **coisa** nova, desconhecida, forma disforme que flutuava, e todos vieram à praia, na espera... E ali ficaram, até que o mar, sem se apressar, trouxe a **coisa**; e depositou na areia surpresa triste, um homem morto... (FÁVERO, 1991, p.20, grifo da autora)*

Na próxima seção, irei discorrer um pouco a respeito do processo de coesão lexical, apresentarei dois tipos: por colocação e por reiteração; desses dois, o que me interessa trabalhar junto aos alunos é a coesão lexical por reiteração. Pois, apesar de ser um recurso provedor de clareza, de força expressiva e argumentativa, consideramos esse um recurso pouco explorado por nossos estudantes.

2.1.3 Coesão lexical

Para Halliday & Hasan (1976), a coesão lexical constitui um dos cinco tipos de coesão listados pelos autores e se divide em duas categorias: colocação e reiteração. A colocação é um fenômeno que se configura quando uma palavra ou expressão não tem um referente direto no texto, no entanto, existe uma relação coesiva que é ativada pelo campo semântico formado entre essas palavras e os demais conteúdo do texto.

*Quando cheguei nessa agência, cheia de belas mulheres, foi como se estivesse chegado num belo jardim, onde cada setor era como canteiros cheios de belas flores, algumas eram como **botões** prestes a desabrochar; outras já eram **rosas** cheias de espinhos, porém delicadas...Hoje eu sou o jardineiro mais feliz do mundo que cuida com carinho desse ambiente florido e tem orgulho de cada pétala que naturalmente enfeita o chão dessa agência.*

No exemplo acima, as palavras em destaque estabelecem uma coesão lexical por colocação, pois, mesmo que essas palavras não façam retomadas de referentes no texto, ainda

assim existe força coesiva entre elas, já que esses itens lexicais fazem parte de um mesmo campo semântico.

Já a reiteração é um fenômeno que se configura quando um vocábulo da tessitura textual é reiterado, em um determinado contexto, por outra palavra que pode ser um sinônimo, um hiperônimo, um hipônimo, uma palavra genérica e até mesmo a mesma palavra evocada pela repetição.

Farei um recorte aqui apenas da coesão lexical por reiteração, tendo por base os estudos de Halliday & Hasan (1976) e também de Fávero (1991), pois esses autores apresentam semelhantes entendimentos acerca dos estudos desse tipo de coesão.

Halliday & Hasan (1976) chamam a atenção para o fato de que a coesão lexical por reiteração sempre irá pressupor outro termo lexical já citado no texto, ou seja, elementos anafóricos.

Reiteração por repetição – é um tipo de coesão muito comum no qual se faz retomada por meio da repetição do mesmo item lexical do referente. Esse tipo de coesão lexical pode acontecer com a finalidade de imprimir ênfase ou mesmo por conta de limitação vocabular do falante/autor.

*“O **cachorro** da minha tia morreu hoje pela manhã. O **cachorro** estava doente há três dias. O **cachorro** será enterrado ainda hoje no cemitério para **cachorros** em Marambaia.”*

No trecho acima, há quatro ocorrências da palavra “cachorro”. Todas essas repetições estão se referindo a um mesmo item lexical. No entanto, Halliday & Hasan (1976) colocam que nem sempre a repetição estará co-referenciando a um mesmo referente, mas isso não impedirá de existir coesão. Nesse caso, os autores em questão falam, então, de inclusão, exclusão e não-relação.

No caso da inclusão, temos que a segunda ocorrência representa uma classe mais ampla que a primeira, por isso, a primeira está ligada a segunda por inclusão.

*Os **estudantes** do segundo ano ficaram encantados com as **professoras**. É comum que **estudantes** dessa fase de escolaridade se tornem admiradores de suas **professoras**.*

Nesse caso, “estudantes” e “professoras” são colocados no segundo período de forma mais genérica, indefinida; diferentemente das palavras “estudantes” e “professoras” da primeira

oração, que estão determinadas especificamente como “estudantes e professoras do segundo ano”. Ainda assim, as relações entre essas repetições estabelecem relações coesivas.

A exclusão configura-se quando a repetição de um mesmo item lexical não é capaz de fazer incluir a primeira ocorrência. Nesse caso, evidencia-se um ser a parte de uma mesma categoria. Vejamos os exemplos abaixo:

*Todos votaram nas duas **candidatas** ao Miss Brasil. As outras **candidatas** a Miss acharam um absurdo a reação do público.*

No exemplo acima, embora as duas ocorrências mantenham entre si uma forte relação de identidade, pode-se verificar que a palavra “candidatas” na primeira ocorrência está excluída da outra do mesmo termo presente na segunda ocorrência.

Não-relação diz respeito ao fato de haver situação em que não é possível assegurar que a primeira ocorrência de repetição faça parte da segunda. Tal situação permite apenas que se faça inferência de inclusão ou exclusão, no entanto, não há uma definição explícita em relação a isso. Vejamos o exemplo:

*Amanda tem dois **cachorros amarelos**. Já ouvi dizer que **cachorros amarelos** vivem mais de 10 anos.*

Nesse caso, não se pode assegurar que a expressão “cachorro amarelo” citado na primeira oração esteja incluída ou excluída da segunda ocorrência de repetição dessa expressão. Portanto, não há como afirmar que os cachorros amarelos de Amanda viverão ou não mais de dez anos, cabendo ao leitor levantar inferências em relação a isso.

Reiteração por sinônimos – Assim como outros autores citados acima, Halliday & Hasan (1976) também nos apresentam a sinonímia como um dos recursos de coesão textual por reiteração. Para esses autores, as expressões tidas como sinônimos, empregadas nesse tipo de coesão, além de contribuírem para a progressão temática, podem servir para reafirmação de tese, imprimindo força argumental ao discurso.

*Marta é **professora** do 6º ano de uma escola do município. Todos os anos, na época de seu aniversário, **a docente** recebe cartas e presentes de seus alunos. A **jovem** disse que não*

*sabe viver sem seus queridos discentes. No entanto, a **amada mestra** precisará mudar de escola, pois a **dedicada tia** irá embora da cidade com sua família.*

Em relação à questão dos sinônimos como recurso coesivo, é importante notar que muitas vezes as palavras e expressões colocadas num texto como forma de reiteração de um outro termo antecedente nem sempre vai ser um sinônimo original, tal como expresso no dicionário; no entanto, a relação de sinonímia vai ser dada pelo contexto e pelo conhecimento de mundo do leitor. Veja que, no exemplo acima, a palavra “professora” é reiterada pelas palavras “docente” e “mestre”, que são termos originalmente sinônimos. Já a palavra “jovem” faz referência à professora por meio do contexto e também amplia a informação acerca do sujeito professora, acrescentando que se trata de um ser jovem; já a expressão “dedicada tia”, reforça as qualidades do ser professora e conta com o conhecimento de mundo do leitor na medida que ele precisa de conhecimentos prévios para entender que a palavra “tia” nesse contexto é uma forma afetuosa de se referir à professora.

Reiteração por meio de hiperônimos e hipônimos - Trata-se da relação de sentido entre um termo mais específico (hipônimo) e outro mais amplo (hiperônimo).

*O meu **Ford Ka** já tem 50 KM rodados, mas o **carro** continua com um motor impecável.*

Hipônimos são palavras menos abrangentes e mais específicas, cumprem a função de especificar sobre aquilo que está sendo dito. Os hiperônimos são palavras de sentido mais amplo e genéricos, que cumprem a função de reunir uma série de outros termos (os hipônimos). No exemplo acima, temos a expressão “Ford Ka”, co-referenciada pela palavra “carro”, que é um hiperônimo de “Ford Ka”.

Palavras de sentido geral - De acordo com Halliday & Hasan (1976), palavras de sentido geral também são formas de reiteração que, por ter caráter polivalente, têm a possibilidade de assumir muitos significados, indo além das hponímias, já que estas têm possibilidade de referenciar um grupo restrito, por exemplo, o termo “carro” só pode apresentar-se como hiperônimo de palavras como “Fusca”, “Gol”, “Chevrolet”, “Ford” etc., assim, não podemos referenciar o vocábulo “carro” com o termo “manga”, pois este não faz parte do grupo de hiperônimo de carro. Já as palavras de sentido geral vão apresentar sentidos mais abrangentes, não se restringindo a um grupo específico. São alguns exemplos de palavras de

sentido geral: “evento”, “coisa”, “problema”, “fato”. Essas palavras podem referenciar um outro vocábulo ou mesmo todo um enunciado. Veja o exemplo abaixo:

Ninguém fez a tarefa de casa. Na reunião de responsáveis, falaremos desse **problema**.

No exemplo acima, a palavra “problema” foi utilizada para retomar todo um período. É de se observar que a palavra em questão é considerada de amplo sentido pela sua capacidade de poder referenciar muitas coisas que são consideradas problemas.

“Fico muito nervoso e muito trêmulo nos momentos das apresentações; sempre tive essa coisa, desde o Ensino Fundamental.”

No exemplo acima, o vocábulo “coisa” está fazendo a retomada de todo um período; no exemplo acima, a palavra “coisa” faz retomada apenas ao comportamento que acontece com esse indivíduo nos momentos de apresentações. Através desses exemplos, podemos notar que a palavra *coisa* é um termo amplo que pode representar muitos significados, a depender do contexto.

Apesar de toda essa polivalência, é preciso frisar que as palavras de sentido geral não apresentam nenhum valor coesivo sem que estejam associadas a um referente, seja ele interno ou externo, isto é, estarão sempre subordinadas a um referente.

Optei aqui por fazer um recorte apenas da coesão lexical por reiteração, tendo por base os estudos de Fávero (1991) e Halliday & Hasan (1976). Essa escolha se deve ao fato de que um dos grandes problemas que é comum de se encontrar nos textos dos discentes do 6º ano das turmas que eu leciono diz respeito à repetição excessiva de palavras, o que prejudica a fluidez das informações do texto, deixando-o muito exaustivo, além de denotar uma indesejada limitação vocabular do aluno. Vejamos abaixo uma exemplificação que foi simulada, baseada na vivência de professor.

“Um homem foi atacado por um cachorro quando o homem entrou dentro de uma casa para roubar. O cachorro quebrou a perna do homem, que foi para o hospital da cidade. O cachorro só queria proteger seu território.”

No texto acima, podemos perceber três ocorrências da palavra “homem” e três da palavra “cachorro”. Apesar de não podermos tratar essas repetições de palavras como erros, tais fenômenos devem ser evitados. No texto em questão, o suposto aluno poderia lançar mão dos processos de coesão lexical por reiteração. Dando maior fluidez ao texto, podendo até mesmo, em maior ou menor grau, ampliar a carga de informação. Vejamos:

*“Um **homem** foi atacado por um **cachorro** quando ele entrou em uma casa para roubar. O **cão** (1) quebrou a perna do **criminoso** (2), que foi para o hospital da cidade. O **animal** (3) só queria proteger seu território.*

Na reescritura do texto em questão, foram usados recursos de sinonímia (1), expressão nominal definida (2) e hiperônimo (3). O uso de tais recursos pode ajudar a revelar o posicionamento do emissor diante daquilo que está sendo dito. Ao se trocar o vocábulo “homem” pela palavra “criminoso”, tal atitude ajuda a revelar o teor de reprovação à ação do sujeito em questão dentro desse contexto de comunicação. De igual modo seria se, no lugar da palavra “criminoso”, o emissor tivesse usado os termos como “ladrão”, “vagabundo” ou “pilantra”. Outra possibilidade poderia ser verificada no caso de o produtor do texto decidir expressar aprovação da ação do cachorro, daí, então, o redator poderia usar termos como “cãozinho”, “herói de quatro patas”, “doguinho” etc. Enfim, o que queremos demonstrar aqui por meio desse simples exemplo é que muito se perde quando não se ensina o aluno a operar com todos esses recursos, pois eles poderiam ampliar o poder de comunicação dos estudantes na medida em que esses indivíduos passariam a dominar, com mais proficiência, a manipulação das ideias que querem expressar.

Agora que já apresentei algumas estratégias de coesão referencial, conheceremos, na seção a seguir, alguns problemas de coesão referencial presentes nos textos dos estudantes do 6º ano do Ensino fundamental.

2.1.4 Problemas de coesão referencial que emergem da escrita de nossos alunos

No exercício de meu fazer pedagógico em Língua Portuguesa, tenho consciência de que, em termos de escrita, muitos problemas precisam ser atacados: pontuação, questões relacionadas à grafia, concordância nominal e verbal etc. No entanto, é preciso ter maturidade para compreender que nem todos os problemas serão resolvidos de uma só vez. Com o intuito

de fazer um recorte daquilo que quero trabalhar na unidade didática, o presente trabalho se propõe a lançar um olhar para os textos dos discentes focado na questão da coesão referencial. Sendo assim, para ilustrar alguns problemas de coesão que aparecem nos escritos de nossos estudantes, colocarei aqui a amostra de alguns textos de educandos do 6º ano.

Os textos que seguirão abaixo foram recolhidos de turmas de alunos do 6º ano. Foi proposto aos discentes que, após leitura de uma narrativa sobre um menino que gostava de maltratar animais, eles fizessem um comentário no qual pudessem se posicionar acerca da atitude do personagem. Nessa proposta, não estipulei número de linhas. Eu os deixei muito à vontade para decidirem como queriam fazer, se era em dupla ou individualmente. Foram selecionados 3 comentários para compor o corpo de análise deste trabalho e que representam alguns dos problemas de coesão referencial mais recorrentes nos textos de alunos dessas turmas.

Texto 1

“É muito triste ver ele maltratar o animal. Ele merece nosso amor e cuidado, assim como todas as formas de vida. Espero que esse menino perceba que seus atos são cruéis e que comece a ajudar os animais.” (Aluno A)

O texto 1 apresenta dois problemas de coesão: no primeiro período há uma ausência de referente, pois não está presente no texto um referente para o elemento coesivo “ele”. No segundo período, o elemento coesivo “ele” acaba provocando uma ambiguidade de referente, já que esse elemento coesivo apresenta dois possíveis referentes: um que está ausente e o outro que seria o “animal”.

Texto 2

“Achamos muito errado o menino maltratar os animais. Achamos que eles merecem ser bem tratados e achamos que eles merecem ser respeitados...” (Aluno B)

No texto 2, pode ser constatada uma repetição redundante. Nesse caso, há três ocorrências da forma verbal “achamos” e duas ocorrências da forma verbal “merecem”, repetições que poderiam ser facilmente evitadas.

Texto 3

“Não podemos aceitar que alguém maltrate os animais. Isso é muito cruel e errado. Precisamos cuidar dos animais e proteger eles sempre, para que eles possam viver felizes e saudáveis. O menino que maltrata os animais precisa aprender a respeita ele e trata eles bem.” (Aluno C)

O texto 3 apresenta um problema chamado repetição redundante, haja vista que há muitas intercorrências do pronome “eles”, o que acaba prejudicando a fluidez do texto. Nesse caso, o estudante deixou de utilizar outros pronomes e sinônimos como elementos coesivos para retomar o referente “animais”.

A presença de tais problemas nos textos desses discentes nos leva a ratificar a importância de um trabalho que promova o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes. Ao realizarem atividades de revisão que focam na identificação e resolução de problemas de coesão referencial, os estudantes são incentivados a pensar criticamente sobre sua produção textual, aperfeiçoando sua capacidade de reconhecer e corrigir erros, bem como de aprimorar a inteligibilidade e a fluidez dos textos em suas composições. A seguir, abordarei um pouco mais os conceitos de metacognição e desenvolvimento metalinguístico, discorrendo sobre essa importante temática no contexto educacional.

2.2 Metacognição e desenvolvimento metalinguístico

O conceito de metacognição surgiu em 1970, mais especificamente na psicologia educacional, tendo como característica a capacidade que um indivíduo possui de regulação e monitoração do próprio processo cognitivo. Isso diz respeito à ação de pensar sobre o próprio pensamento. O termo *metacognição* foi gerado por John H. Flavell no ano de 1976, que o definiu como "o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e sobre os produtos ou resultados desses processos" (Flavell, 1976, p. 232).

A metacognição envolve não apenas o conhecimento de nossas próprias habilidades cognitivas, mas também a capacidade de regular essas habilidades, monitorando e ajustando nossa aprendizagem. É a habilidade de saber como aprendemos, saber o que sabemos e saber o que precisamos fazer para aprender mais (Flavell, 1976, p. 232).

Na citação acima, o autor salienta a importância da metacognição como uma habilidade cognitiva primordial que nos permite monitorar e ajustar nossos próprios processos cognitivos, otimizando nossa capacidade de aprender e de lidar com desafios cognitivos mais complexos.

Já se tinha conhecimento, antes de 1976, de um outro conceito, chamado “consciência reflexiva”, cunhado pelo filósofo e psicólogo norte-americano William James. Esse conceito estava atrelado à capacidade do indivíduo de refletir acerca de seus próprios pensamentos. No entanto, a metacognição estendeu essa ideia, incluindo também a habilidade de planejar, monitorar e avaliar a própria aprendizagem.

Vários estudiosos do assunto, como Thomas Nelson e Louis Narens, criaram esquemas que nos ajudam a entender como construímos e processamos estratégias metacognitivas. Esses autores afirmam que o que fazemos é basicamente controlar e monitorar o fluxo de informação nos dois níveis em que ela se distribui (Nelson; Narens, 1996 *apud* Gerhardt, 2017, p. 27).

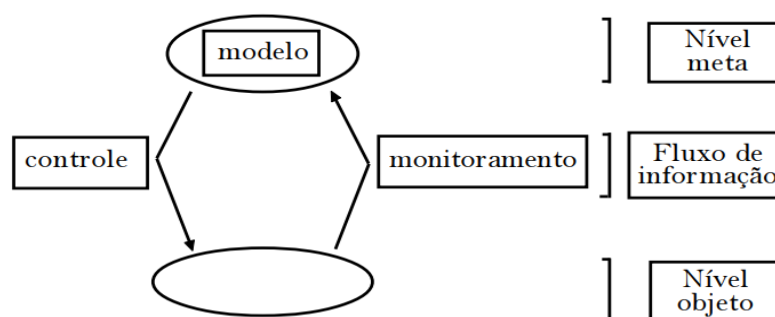


Figura 2. Modelo de Nelson e Narens, (1996, p. 11).

Nelson e Narens (1991) produziram esse modelo que nos ajuda a entender, de forma mais simples, como a metacognição funciona. Segundo esse modelo, a metacognição é como um sistema com duas partes diferentes: uma parte chamada "nível meta" e outra chamada "nível objeto".

As explicações que se seguirão adiante foram embasadas nas pesquisas desenvolvidas por Jou e Sperb (2006). De acordo com as referidas autoras, o nível objeto é como a nossa mente trabalha quando estamos resolvendo um problema ou aprendendo algo novo. É o nível em que realizamos as atividades cognitivas, como ler, escrever ou resolver um quebra-cabeça. Já o nível meta é como um observador que monitora o que estamos fazendo no nível objeto. Ele projeta uma representação mental do que estamos fazendo naquele momento, chamada de "modelo". É como se estivéssemos observando a nós mesmos em ação.

Quando a metacognição "salta" para o nível meta, significa que estamos pensando sobre o nosso próprio pensamento, refletindo sobre como estamos realizando uma atividade cognitiva. Por exemplo, podemos perceber se estamos entendendo bem um texto ou se estamos com dificuldades. Essa reflexão é como o monitoramento do nível objeto pelo nível meta.

Por outro lado, quando a metacognição "salta" para o nível objeto, isso significa que estamos usando as informações do nível meta para nossa atividade cognitiva regular. Podemos usar o modelo construído no nível meta para ajustar nossa abordagem, definir metas ou estratégias diferentes para melhorar nosso desempenho no nível objeto. Isso é como o controle do processo cognitivo com base nas informações do nível meta.

O modelo proposto por Nelson e Narens sugere que a metacognição envolve uma interação entre esses dois níveis - o nível meta, que monitora nossa atividade cognitiva, e o nível objeto, onde realizamos as atividades cognitivas - e que a autorregulação do processo cognitivo ocorre por meio dessa interação, permitindo-nos refletir e ajustar nossa abordagem para melhorar nosso desempenho em diferentes tarefas cognitivas.

A partir da década de 1980, pesquisadores, percebendo que a metacognição poderia ser aplicada de modo positivo no ensino, começaram a estudar a metacognição em contextos específicos, como matemática e ciências, leitura e escrita, e desenvolveram estratégias para ensinar e desenvolver a metacognição em sala de aula.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a metacognição é frequentemente utilizada como uma ferramenta para auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades reflexivas acerca de sua própria aprendizagem e da linguagem em si. Dentro desse quadro, destaca-se o conceito de ação metalinguística, que é uma forma específica de ação metacognitiva caracterizada por uma atitude reflexiva em relação aos objetos e às manipulações linguísticas. Conforme Gombert (1990), a ação metalinguística se diferencia por se apropriar da linguagem como objeto de ação cognitiva, ou seja, como um fenômeno a ser analisado e compreendido de maneira reflexiva.

2.2.1 O desenvolvimento metalinguístico na perspectiva dos documentos oficiais da educação

Como uma das modalidades das ações metacognitivas, o desenvolvimento metalinguístico é uma dimensão de suma importância na aprendizagem da língua, pois permite que o indivíduo tenha a capacidade de refletir e analisar a própria língua e utilizá-la de forma

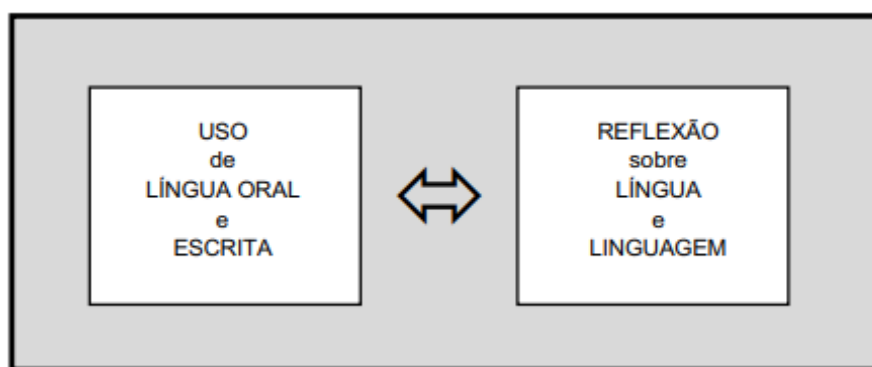
mais consciente e eficiente. Ele não deve ser compreendido como algo isolado, mas sim como uma dimensão que se faz presente em todas as atividades de linguagem, tanto na oralidade quanto na escrita. Assim, o ensino da língua precisa levar em conta a necessidade de promover o desenvolvimento metalinguístico de forma integradora e contextualizada. Convém fazermos um breve apontamento desse conceito nos documentos oficiais da educação brasileira.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Língua Portuguesa não trabalharam explicitamente com o conceito de desenvolvimento metalinguístico, muito embora, nessa época, os estudos acerca desse conceito já eram uma realidade no Brasil. No entanto, as recomendações do documento em questão já orientavam para uma prática de ensino de língua que, se aplicada, de certo modo, seria capaz de promover o desenvolvimento metalinguístico. Vejamos abaixo um trecho do referido documento:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - * identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico
- Culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - * reafirmando sua identidade pessoal e social;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- **Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.** (BRASIL, 1997, p. 32-33, grifo nosso)

No trecho acima, podem ser observadas uma série de ações que os discentes devem ser capazes de realizar e que o ensino de língua deve ser capaz de promover nos alunos. Desse modo, entendemos que, se os aprendizes são estimulados a desenvolverem esses objetivos nas aulas de português, tem-se, então, a promoção do desenvolvimento metalinguístico.

Ainda referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), acerca de procedimentos que nos remetem, mesmo que de forma implícita, ao desenvolvimento metalinguístico, podemos destacar as recomendações metodológicas que orientam, no que tange à produção de texto, o uso-reflexão-uso. Vejamos abaixo o esquema proposto pelo documento:



(PCN, 1997, p.34)

Segundo os PCNs (1997), no ambiente escolar, a abordagem da linguagem é única em comparação a outros contextos, pois requer uma reflexão explícita e organizada sobre as dimensões discursivas e pragmáticas da linguagem. Essa reflexão tem um papel fundamental, pois permite a construção progressiva de categorias explicativas sobre como a linguagem funciona. Através da prática reflexiva sobre a língua e a linguagem, os alunos podem desenvolver competência discursiva para se expressar, ouvir, ler e escrever em diferentes situações de interação. Por tudo isso, podemos afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 orientava para um ensino que, se devidamente aplicado, seria capaz de promover o desenvolvimento metalinguístico nas aulas de Língua Portuguesa.

Após vinte anos de atuação dos PCNs norteando o ensino de língua no Brasil, no ano de 2017 nasce a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse novo documento, de certo modo, legitima as práticas de ensino-aprendizagem que privilegiam o desenvolvimento metalinguístico dos alunos ao longo da educação básica. Tal como os PCNs de 1997, a BNCC não faz menção às teorias acerca do desenvolvimento metalinguístico. Entretanto, o conjunto de competência e habilidades que estão expressos no documento e que os alunos deverão

adquirir, provavelmente, caso seja bem trabalhado, irá reverberar na promoção do desenvolvimento metalinguístico. Veja um trecho do referido documento:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, **a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas.** Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80, grifo nosso).

Esse trecho destaca que o aprendizado da Língua Portuguesa envolve duas faces complementares. A primeira face é a participação ativa do estudante em práticas de linguagem, como leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos. Essas práticas ocorrem em contextos específicos de atuação, nos quais o uso da língua é aplicado.

A segunda face é uma reflexão e análise sobre a própria experiência dessas práticas de linguagem. Isso implica analisar e compreender os aspectos linguísticos e semióticos envolvidos, como o conhecimento sobre a língua, a norma-padrão e outras formas de expressão. Essa reflexão se desenvolve de forma transversal aos dois eixos principais (leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica).

A análise linguística/semiótica abrange a compreensão e estudo dos textos em diferentes aspectos, como a estrutura textual, a gramática, a fonologia e as características das outras formas de expressão não verbais. Essa análise contribui para uma compreensão mais aprofundada da linguagem e para aprimorar as habilidades de leitura, escrita, escuta e produção de textos em diferentes formas e contextos. Essas ações requerem dos estudantes uma demanda maior de agentividade, protagonismo e autonomia. Tudo isso pode ser relacionado ao desenvolvimento metalinguístico, uma vez que envolverá o exercício de pensar o próprio uso da língua.

O que se pode compreender por meio dos apontamentos realizados nesses documentos que orientam e normatizam as ações pedagógicas, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, é que sempre existiram respaldos para a promoção do desenvolvimento metalinguístico no ensino dessa disciplina. No entanto, o que se observa ainda nas práticas pedagógicas é uma didática focada no ensino tradicional, que oferece atividades de cunho classificatório e mecanizado, na qual o educando tem participação passiva. Com o objetivo de compreender o

porquê desse fenômeno, na seção a seguir, buscaremos entender até que ponto a concepção de linguagem que o docente imprime em seu fazer pedagógico pode influenciar nessa questão.

2.2.2 As concepções de linguagem e a ausência de atividades voltadas ao desenvolvimento metacognitivo no ensino de língua portuguesa no Brasil

A ausência de aparatos metodológicos e didáticos que deem conta de promover o desenvolvimento metalinguístico nas práticas de ensino de língua portuguesa é uma realidade na escola brasileira. Ao longo da história do ensino de Português, três concepções de linguagem ditaram tendências no modo de fazer pedagógico dos professores de língua portuguesa. Essas concepções dizem respeito a pressupostos teóricos e a visões sobre o uso da língua que alguns estudiosos do assunto se propuseram a seguir, transformando o ensino de Língua Portuguesa por meio delas. Elas são três: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento da comunicação e linguagem como lugar das interações sociais.

Existe uma linha cronológica que marca, mais ou menos, o surgimento de cada uma dessas concepções. No entanto, não existe uma delimitação temporal que põe fim a essas concepções, o que nos faz entender que elas coexistem nos dias atuais, e que muito vão influenciar no modo de fazer pedagógico do professor. Entender um pouco sobre cada uma delas talvez nos ajude a compreender o porquê de ainda haver uma resistência tão grande em relação ao uso de estratégias de desenvolvimento metalinguístico nas escolas.

2.2.2.1 A linguagem como expressão do pensamento

A primeira concepção, a saber, a língua vista como expressão do pensamento, vem das tradições gregas e está fundamentada na teoria de Aristóteles, que defendia que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos:

condição da sociedade política, a linguagem é exatamente um exercício político e, por isso, existe acordo (nomos, *synthéke*) na base da linguagem, o que ainda é propiciado pela capacidade intelectual do ser humano, a qual provê a referência da linguagem às coisas (NEVES, 1981, p. 25).

Nessa perspectiva, a língua é como um sistema que serve exclusivamente para externar o pensamento. Sendo assim, o ensino é focado numa visão cartesiana, e amparado por normas e regras sistemáticas. Nessa concepção, o ensino da gramática e ortografia ganha enfoque

especial, pois se busca ensinar regras fora dos objetivos e contextos sociais. Travaglia salienta que, “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala” (TRAVAGLIA, 1998, p. 22).

Tal concepção embasou o ensino de língua portuguesa no Brasil, principalmente na época em que o ensino não era democratizado e a escola servia apenas aos alunos de classe elitizada, ou seja, a alunos que já vivenciavam a tradição culta da linguagem. Por isso, naquela época, os estudos sistemáticos da gramática faziam sentido (SOARES, 1998; BAGNO, 2007).

Ainda sobre essa concepção, percebe-se também que o trabalho com a oralidade não tinha destaque algum, pois o foco estava centrado no trabalho com a língua escrita, como esclarece Travaglia:

É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo (...) e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo um dos objetivos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 1998, p. 38).

Esse caráter do ensino focado na língua escrita é justificado pelo nível de linguagem que a clientela já apresentava antes mesmo de chegar à escola, como afirma Bagno (2007, p.3): “esses falantes se caracterizam como pessoas que eram muito influenciadas pela cultura escrita e pelo policiamento linguístico (...)”. Assim, a prática docente se resumia apenas em consolidar as regras e procedimentos gramaticais para uma boa escrita.

Entre as décadas de 50 e 60, as escolas começam a se abrir para o povo. Sendo assim, filhos da burguesia e os filhos dos trabalhadores passam a compartilhar o ambiente escolar. Isso exigiu uma reformulação de todo processo, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa, haja vista que a nova clientela trazia consigo uma nova variedade linguística não estudada na escola.

Contudo, essa nova realidade ocorrida a partir da década de 50 ainda

“não altera fundamentalmente o ensino da disciplina de língua portuguesa, que continuou a orientar-se por uma concepção de língua como sistema, continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de texto para conhecimento e apropriação da língua padrão” (SOARES, 2001, p.154).

Naquela época, não se falava em desenvolvimento metalinguístico no Brasil, mesmo porque essa teoria ainda não havia se consubstanciado. O que pode ser observado aqui é que a natureza das atividades propostas nessa concepção não coaduna com as estratégias de

desenvolvimento metalinguístico, haja vista que tais atividades não estimulavam o pensar sobre a linguagem de modo crítico e agentivo, e não se aguçava a autonomia dos educandos nas práticas de uso da língua.

Essa concepção de linguagem vai perdurando até a chegada da linguística nos cursos de Letras, onde, a partir dos anos de 1960, vai enfraquecendo, porém não se extingue. Até que, em 1970, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº5692/71), entra em questão uma nova concepção de linguagem.

2.2.2.2. A linguagem como instrumento de comunicação

A partir dos anos 70, com a democratização do ensino, surge o ensino tecnicista, no qual a visão de reforço é acentuada, e a aprendizagem é processada pela internalização inconsciente de hábitos, cujo objetivo final era o preparo para o trabalho.

A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino (Lei 5692/71, Art.4º, parágr. 1º).

Na educação tecnicista, o ensino de língua materna consistia em instrumentalizar os alunos diante dos conteúdos comunicativos. Tanto que a disciplina de Língua Portuguesa passa a ser chamada de Comunicação e Expressão no 1º e 2º segmento do 1º grau. Nessa perspectiva, evidenciam-se os elementos da comunicação, do russo Roman Jakobson, onde a “língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1996, p. 22).

Essa concepção está presente na LBD n. 5692/71 e passa a nortear o ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 70. “*No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.*” (Lei 5692/71, Art.1º, parágrafo único)

Então o ensino da língua perde seu protagonismo, tornando-se apenas parte dos elementos da comunicação, e ganha maior relevância a mensagem, como salienta Soares (1998):

“Já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades da expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua” (SOARES, 1998, p.57).

Em relação ao fazer pedagógico, percebem-se as práticas de oferecer aos alunos exercícios mecanizados e fora de contexto: “uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio de repetição, de exercícios que estimulem a resposta, de forma que ele seguisse o modelo” (ZANINI, 1999, p. 81), evidenciando uma proposta que não estimula a criatividade do aluno, e desconsiderando os aspectos cognitivos e sociais, que, segundo Marcuschi (2008), são as características mais importantes da língua.

Nessa concepção de linguagem, tal como a anterior, o desenvolvimento metalinguístico ainda não é privilegiado, muito embora, durante esse período, estudos no campo da linguística textual já dessem conta de pesquisas sobre a prática metalinguística, como é o caso dos estudos de Flavell (1977). No entanto, no Brasil, ainda não se tem um despontar desses estudos.

2.2.2.3. A linguagem como forma de interação

Partindo do princípio de que a linguagem é o lugar das interações sociais, essa concepção de linguagem tem como seu principal colaborador o filósofo e pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin.

“A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Na década de 80, as pesquisas e discussões sobre o objeto de ensino de Língua portuguesa são fortemente influenciadas pela teoria Bakhtiniana, sobretudo o PCN de língua portuguesa, que começa a ser pensado sob essa ótica e chega, mais tarde, em 1998, para legitimar o trabalho do professor dentro dessa perspectiva. O referido documento traz a seguinte definição de língua:

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p.20).

Ainda de acordo com os PCN (1998, p.19), “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.”

Essa concepção de linguagem considera o discurso como uma prática social e uma forma de interação, que, a partir da década de 80 e até hoje, permeiam o ensino de Língua Portuguesa. Nessa concepção, o gênero discursivo é tomado como objeto de ensino, no qual o texto, contextualizado nas práticas sociais da linguagem, e sua situação de produção são peças fundamentais no ensino de língua materna. Essa tendência torna o ensino algo mais significativo para o aluno, porque o aluno deixa de ser passivo, como nas concepções anteriores, e passa a ser um sujeito ativo.

A concepção de linguagem interacionista entende que a linguagem é uma atividade social e se desenvolve na interação entre os indivíduos. Essa abordagem considera a linguagem como uma forma de ação no mundo, sendo que a comunicação ocorre por meio de textos que são produzidos, interpretados e reconstruídos pelos falantes.

Dessa forma, o desenvolvimento metalinguístico precisa estar relacionado a essa concepção, pois envolve a reflexão sobre a linguagem, ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria língua e sobre as escolhas linguísticas que fazemos ao produzir textos, já que estes serão lidos e compreendidos pelos outros. Assim sendo, numa abordagem interacionista, o desenvolvimento metalinguístico é entendido como um processo contínuo que se dá na interação social e é influenciado pela experiência linguística e cultural do sujeito.

A adoção de uma concepção de linguagem que prioriza o desenvolvimento metalinguístico implica uma abordagem sociointeracionista, pois essa abordagem tende a valorizar o protagonismo do educando na construção de seu próprio conhecimento, além de considerar a linguagem como uma prática social, utilizada em contextos comunicativos específicos e influenciada por fatores culturais e históricos. Nessa perspectiva, a linguagem não é vista apenas como um meio de expressão do pensamento individual, mas como um processo que envolve sentimentos sociais, construção de significados compartilhados e reflexão sobre a própria linguagem utilizada.

No entanto, é notável que muitos docentes ainda se baseiam na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o que pode prejudicar o desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Ao se limitar a essa visão, o foco da aprendizagem fica restrito ao uso de uma linguagem

engessada, que não leva em conta o papel da linguagem na interação social e na construção de significados compartilhados.

Para facilitar a legitimação de práticas que priorizem o desenvolvimento metalinguístico, é fundamental que os materiais didáticos e metodológicos suportem adequadamente essa abordagem sociointeracionista. Isso implica recursos e atividades que estimulam a reflexão sobre a própria linguagem utilizada, o reconhecimento de variações linguísticas e culturais, a construção de sentidos a partir de contextos comunicativos específicos, entre outras competências necessárias para o desenvolvimento metalinguístico.

2.3 O que é revisar

Segundo Passarelli (2012), a revisão tem a função de proceder a leitura do material textual produzido, a fim de se examinarem detalhadamente os aspectos voltados à adequação à norma padrão, à exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, à acessibilidade e à aceitabilidade. Ainda de acordo com a autora em questão, o próprio termo “re-visão” já define essa etapa: ver de novo. Uma ação em que o redator passa a ser o leitor de si mesmo.

Diante disso, acredito que o ensino de produção textual deve ser pautado por uma didática delicadamente planejada para instruir os alunos sobre o processo da escrita. Assim, coaduno com a afirmação de Pereira (2017):

A escrita é um processo complexo de gerenciamento de ações cognitivas, é planejamento, é transformação de ideias em material linguístico, é revisão textual, ou seja, é um exercício deliberado, estruturado e construtivo de produção de texto, que, para melhor ser desenvolvido, necessita de ser didaticamente praticado e orientado (...) (PEREIRA, 2017, p.44)

Sendo a revisão textual parte do processo da escrita, é pertinente também colocar aqui o conceito de revisão proposto por Hayes e Flower (1980), que concebem a revisão como um processo dinâmico de interação que envolve saberes e intenções. Para os autores em questão, a avaliação, bem como a seleção de estratégias de revisão são tarefas fundamentais. Essas estratégias são definidas por meio dos conhecimentos e objetivos do revisor.

Assim, falar do ato de revisar é falar de processos metacognitivos e metalinguísticos, pois esse ato está intrinsecamente relacionado a esses processos. Para abordar esses conceitos, lanço mão dos conhecimentos trazidos por Gerhardt (2017), que afirma que “metacognição diz respeito ao fato que as pessoas são hábeis para gerenciar suas tarefas cognitivas diárias, levando

em conta seus objetivos e também os conhecimentos, significados e conteúdos que elas empregam para resolvê-las” (GERHARDT, 2017, p.26).

Qualquer ação humana pode envolver processos metacognitivos, seja jogar baralho, organizar as finanças, planejar uma viagem etc., mas, quando a linguagem se torna objeto da ação cognitiva, promovendo uma ação reflexiva acerca dos conteúdos linguísticos, configura-se, então, a ação metalinguística. Para Myhill (2012),

Atividade metalinguística é o explícito processo de trazer à consciência atenção para língua como um artefato; e é o monitoramento consciente e a manipulação da língua para criar os significados desejados baseados em entendimentos socialmente compartilhados” (MYHILL, 2012, p. 250, apud PEREIRA, 2017, p.32).

As ações metalinguísticas voltadas para o ato de revisão demandam estratégias e tomadas de decisões em relação ao texto produzido que, de acordo com Pereira (2017),

A partir da representação do problema que é feito, o escritor seleciona uma ação: ignorar o problema; representá-lo melhor, procurando mais informações; deixar para resolvê-lo em outro momento; revisar a parte problemática ou reescrever um novo texto” (PEREIRA, 2017, p.53).

Pensando no objetivo geral deste trabalho, que é o ensino da coesão lexical por meio de atividades de revisão, torna-se fundamental estabelecer estratégias didáticas que propiciem aos alunos a habilidade de revisarem o próprio texto. Para isso, tomo como base os estudos da professora americana Nancy Sommers (1980), que apresenta quatro operações de revisão que podem ser estendidas em quatro níveis do texto: da palavra, do sintagma, do período ou do tema (parágrafo). Desse modo, a professora em questão nos apresenta, em termos de revisão, as operações de *adição*, *exclusão*, *substituição* e *reordenamento*. Para Pereira (2017), essas ações são de correção ou melhoramento dos problemas identificados nos textos.

Seguimos, pois, compreendendo um pouco mais dessas quatro operações: Exemplos: **Adição** – compreende a ação de acrescentar elementos ao texto, a fim de que a redação se torne mais coesa ou mais informativa.

Exemplo:

Ana gosta de dar atenção às crianças.

Ana, **professora do Ensino Infantil**, gosta de dar atenção às crianças.

Exclusão – diz respeito à eliminação de elementos do texto, a fim de torná-lo mais conciso e coeso.

Exemplo:

1. Romário já jogou mais de mil partidas, **Romário** já fez mais de cem gols. **Romário** é um bom jogador.
2. Romário já jogou mais de mil partidas e fez mais de cem gols; ele é um bom jogador.

Substituição – é um recurso utilizado que promove a troca de um termo ou expressão presente no texto por outro considerado mais adequado, seja para evitar repetição, ou mesmo por questões estilísticas.

Anitta **fez** um show em São Paulo ontem. No **mês de dezembro**, Anitta fará **show** em **Paris**.

Anitta **realizou** um show em São Paulo. No **último mês do ano**, a cantora fará **apresentação** na **capital da França**.

Reordenamento – trata-se da ação de modificar as estruturas sintáticas a fim de que o texto fique mais harmonioso, de modo que as informações do texto ganhem mais fluidez.

Exemplo:

Comprou dez pães, o Paulo, mas comeu apenas um.

O Paulo comprou dez pães, mas comeu apenas um.

2.3.1 O ensino da revisão de texto como estratégia de desenvolvimento metalinguístico

O ensino de revisão de texto é fundamental para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos, pois permite que eles reflitam sobre as diferentes dimensões da linguagem e aprimorem suas habilidades de comunicação escrita.

Ao revisar um texto, o aluno precisa analisar e avaliar aspectos como a clareza e a coordenação das ideias, a otimização do esclarecimento e a correção gramatical, o que envolve um processo de reflexão e análise sobre a própria linguagem. Além disso, o processo de revisão

também exige que o aluno tenha um conhecimento mais aprofundado sobre os diferentes gêneros textuais e suas características linguísticas específicas, o que contribui para uma maior compreensão e domínio da linguagem escrita.

Muitos autores, como José Luiz Fiorin (1996), Magda Soares (2002), Maria Helena de Moura Neves (2003), Ângela Paiva Dionísio (2005), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Anna Rachel Machado (2012), entre outros, são unânimes em defender que o ensino de revisão de texto pode ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos, pois permite que eles aprendam suas habilidades de comunicação escrita, reflitam sobre a própria linguagem e trabalhem em colaboração. Além disso, a revisão de texto também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tão importantes para a formação integral dos alunos.

Revisar um texto é uma atividade importante para o desenvolvimento da consciência linguística, uma vez que o escritor precisa ser capaz de observar sua produção de forma reflexiva e crítica, identificando pontos de melhoria e reconhecendo os efeitos dos recursos linguísticos utilizados na construção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 9).

Para Marcuschi (2008), a revisão de texto é de suma importância para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, que passam a compreender melhor a estrutura e a organização dos textos e a refletir sobre as escolhas linguísticas que fazem em suas produções. Na concepção desse autor, essa consciência linguística é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e, por isso, deve ser ensinada de forma explícita aos alunos, com a apresentação de estratégias e técnicas que os auxiliem nessa atividade. Marcuschi destaca a importância da orientação do professor nesse processo, a fim de que os alunos aprendam a identificar e corrigir os problemas de coesão, coerência e clareza que podem comprometer a compreensão do texto.

Dionísio (2005) coaduna-se com as ideias de Marcuschi. Para a autora, a revisão deve ser ensinada de forma explícita em sala de aula, já que muitos alunos não sabem revisar seus próprios textos.

Revisão implica, então, produzir uma nova versão de um texto, mais adequada às necessidades da situação comunicativa e ao perfil do leitor. Por isso, deve ser ensinada de forma explícita, com o auxílio do professor, já que a maioria dos alunos não sabe revisar seus próprios textos” (DIONÍSIO, 2005, p. 38).

Segundo Dionísio, a revisão envolve muito mais do que simplesmente corrigir erros ortográficos e gramaticais. É preciso que o aluno saiba avaliar a adequação do texto ao gênero textual, à situação comunicativa, à intenção comunicativa e ao público-alvo.

Não poderíamos deixar de citar aqui a Professora Magda Soares, que, em seu livro "Letramento: um tema em três gêneros", defende que a revisão é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da escrita e para a formação de leitores e escritores competentes. Soares (2004) afirma que é preciso ensinar aos alunos que a produção de um texto não se encerra na primeira versão, mas é um processo que inclui a revisão e a edição, que são etapas importantes para a melhoria da qualidade do texto ou, nas palavras da autora,

O processo de produção textual não se esgota na primeira versão, mas inclui a revisão e a edição, e só se encerra com a versão final. A revisão é a etapa em que se analisam as escolhas feitas na primeira versão, verificando-se a adequação do que foi produzido à intenção comunicativa e à situação comunicativa em que o texto será veiculado (SOARES, 2004, p. 62).

Para essa autora, é necessário que os alunos compreendam que a revisão não diz respeito apenas a corrigir erros ortográficos, mas é uma atividade que envolve a reflexão sobre a organização das ideias, a clareza na expressão, a adequação do vocabulário, a coerência e a coesão textual, entre outros aspectos.

Além disso, Soares destaca a importância de que os alunos recebam orientações claras e objetivas sobre como realizar a revisão e que tenham oportunidades para praticar essa atividade de forma sistemática, tanto individualmente como em grupo.

A revisão de texto também pode ser uma oportunidade para os alunos trabalharem em colaboração, discutindo e debatendo diferentes ideias e sugestões para aprimorar o texto. Esse processo de troca de ideias e de *feedback* também pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como a capacidade de se comunicar de forma inteligível e respeitosa, a habilidade de trabalhar em equipe e a capacidade de receber e dar *feedback* construtivo.

3 MÉTODO DA PESQUISA

A metodologia adotada foi quantitativa e qualitativa, visto que foi desenvolvida uma análise de dados coletados no ambiente escolar, sem desconsiderar as subjetividades dos alunos. A pesquisa apresentou seis etapas distintas. Na primeira, deu-se a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após cumpridas as exigências do CEP, o referido projeto obteve aprovação. Assim, seguimos para a nossa segunda ação que consistiu em convidar os alunos para fazerem parte da pesquisa, explicando-lhes detalhadamente acerca dos benefícios, dos riscos e dos meios de minimizá-los.

Os alunos interessados em participar do estudo levaram os informes (TCLE-Aluno) com detalhamento da pesquisa e documentos solicitando a autorização dos responsáveis para participarem do trabalho (TCLE-Responsável). Eu me coloquei à disposição por meio de contato telefônico e e-mail a fim de dirimir qualquer dúvida dos responsáveis. Após assinatura do termo de assentimento pelos alunos e do termo de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis, deu-se início a terceira etapa, que foi a coleta e à análise das produções textuais dos alunos do 6º ano. A quarta etapa consistiu na elaboração da unidade didática destinada ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas relacionadas à coesão referencial, por meio de atividades de revisão. A quinta etapa consistiu na aplicação da unidade didática nas turmas do 6º ano em que eu, professor-pesquisador, leciono. Por fim, a sexta parte foi destinada à apresentação do resultado da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada em uma cidade da Região dos Lagos do Rio de Janeiro. Cerca de 55 alunos, distribuídos em duas turmas de 6º ano, nas quais eu (professor-pesquisador) leciono, foram convidados a participar deste trabalho.

Esta dissertação adotou uma abordagem de pesquisa-ação de natureza reflexiva, a fim de analisar e aprimorar as práticas e ações desenvolvidas no âmbito do ensino da escrita, com o objetivo de alcançar melhores resultados. A pesquisa foi intervencionista, com a participação dos alunos, e teve como objetivo principal o aprimoramento da escrita desses estudantes.

A aplicação da unidade didática foi realizada em três dias, com três aulas de 50 minutos cada uma. No primeiro dia, procedi à apresentação da unidade didática, bem como a explicação

aos alunos sobre coesão referencial, identificando os elementos coesivos e seus referentes. No segundo dia, apresentei aos discentes alguns problemas de coesão referencial que podem afetar a inteligibilidades do texto; nessa etapa, os alunos foram orientados a indentificar estruturas malformadas, reconhecendo os problemas de coesão presentes nesses textos. No terceiro dia, os alunos aprenderam sobre algumas estratégias de revisão, a fim de que esses estudantes realizassem revisões e correções de estruturas textuais presentes nas atividades.

Em relação ao papel dos participantes no processo de pesquisa, além da prática educacional prevista, os partícipes tiveram um papel fundamental nesse processo: no caso dos alunos, eles foram responsáveis por fornecer informações relevantes por meio dos textos produzidos, contribuindo assim para a coleta de dados. Ademais, ao participarem das atividades propostas, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver-se metalinguisticamente, o que acredito ter contribuído para o desempenho acadêmico e pessoal, em termos de leitura e escrita, desses estudantes.

Quanto a mim, professor-pesquisador, tive o papel de orientar os alunos na aplicação da unidade didática e na produção dos textos, coletar e analisar os dados obtidos, além de propor melhorias para as atividades desenvolvidas, visando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, assumir um papel fundamental no processo de pesquisa, pois me tornei responsável por planejar, executar e analisar os dados obtidos durante a aplicação da unidade didática, a fim de identificar o impacto que o ensino da coesão referencial pode ter no desenvolvimento metalinguístico dos alunos.

Assim, é importante destacar que os alunos foram importantes no processo de pesquisa, pois contribuíram para o alcance dos objetivos propostos e para a produção de conhecimento na área educacional.

3.1 A unidade didática

Minha intenção primordial consistiu em realizar e implementar uma unidade didática que promovesse o desenvolvimento metalinguístico dos alunos, mediante a utilização de atividades de revisão; como estratégia pedagógica, escolhi fazer isso através do ensino da coesão referencial. Acredito firmemente que os conhecimentos metalinguísticos podem proporcionar uma melhoria significativa na capacidade de escrita dos alunos, capacitando-os para o trânsito com destreza no processo de revisão de seus próprios textos.

A unidade didática proposta foi dividida em três partes, todas elas organizadas de maneira sinérgica para o desenvolvimento dos aspectos gramaticais vistos. Inicialmente, são propostas as atividades tratadas para o reconhecimento do aspecto gramatical em foco, permitindo aos alunos identificar e compreender suas características e aplicações no contexto da língua. Essa etapa fornece uma base sólida para o aprofundamento subsequente do tema.

Os alunos foram orientados a pensar num contexto de escrita formal, sem levar em conta as situações de oralidade onde pode existir uma referencialidade situacional esclarecida. Em seguida, as atividades conduzem os alunos a realizar comparações entre estruturas gramaticais bem e malformadas, permitindo-lhes a identificação dos parâmetros que estão relacionados aos problemas sintáticos das frases. Tal abordagem incentiva uma análise mais crítica e reflexiva, favorecendo a compreensão das regras gramaticais e o desenvolvimento da capacidade de identificar e corrigir erros sintáticos.

Por fim, a terceira parte da unidade didática concentra-se na identificação e correção de construções gramaticais problemáticas. Essas atividades fornecem aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, exercitando sua habilidade de reconhecer e corrigir os desvios gramaticais presentes em textos escritos. Essa prática intensiva reforça a capacidade dos estudantes de se tornarem mais proficientes na construção de frases bem formuladas e coerentes.

Além disso, creio que o modelo didático aqui proposto não se restringe somente ao ensino da coesão referencial, mas pode ser adaptado e utilizado para ensinar outros conteúdos e aspectos gramaticais. Sua abordagem pedagógica e interativa eficaz fornece aos alunos as ferramentas necessárias para aprimorarem sua competência linguística e se tornarem escritores mais habilidosos e conscientes.

Segue abaixo a unidade didática na íntegra.

Unidade didática

Querido (a) aluno (a), nesta unidade didática você irá entender um pouco mais sobre a importância de revisarmos os nossos próprios textos, faremos isso ao mesmo tempo em que aprenderemos conceitos importantes de coesão referencial.

Para começarmos, iremos sugerir a você um desafio: leia, com atenção, os grupos de enunciados que estão abaixo. Em cada grupo, há uma frase que já passou pelo processo de revisão e outra que não foi revisada ainda, pois apresenta problemas na construção sintática, ou seja, questões relacionadas à colocação, ordenamento ou mesmo ausência de palavras na

sentença que podem prejudicar a inteligibilidade das frases. Analise essas sentenças, assinalando um (x) nas frases problemáticas. Depois escreva um breve comentário sobre cada problema identificado:

Cada um dos três grupos abaixo se compõe de duas frases. Uma delas está corretamente estruturada, e a outra não está, por causa do uso problemático de um dos seus elementos. Para cada grupo, assinale a frase que não está corretamente estruturada e o elemento problemático. Explique sua escolha.

Grupo 1

() O carro de Roberto está quebrado e Fernando o avisou sobre isso.

(**x**) Fernando disse a Roberto que o seu carro está quebrado.

O que você acha que está problemático na frase que você assinalou? Comente aqui:

Espera-se que nessa atividade o aluno perceba que a segunda sentença apresenta um problema coesivo, porque o uso do elemento coesivo “seu” deixa a frase ambígua, pois não se sabe de quem é o carro, se é do Fernando ou do Roberto.

Grupo 2

() Amanda foi ao mercado e comprou arroz, feijão e óleo, mas esqueceu de comprar alho e sal.

(**x**) Amanda foi ao mercado, comprou arroz, comprou feijão e comprou óleo, mas esqueceu de comprar alho e também de comprar sal.

O que você acha que está problemático na frase que você assinalou? Comente aqui:

Na referida frase, o aluno deve perceber que há uma repetição desnecessária da forma verbal “comprou”.

Grupo 3

() Priscila foi ao salão, cortou e pintou os cabelos, mas não gostou do corte.

(**x**) Foi ao salão, cortou e pintou os cabelos, mas ela não gostou do corte.

O que você acha que está problemático na frase que você assinalou? Comente aqui:

Nessa frase, existe a ausência de um referente para o elemento coesivo “ela”, uma vez que o referente não está presente na porção anterior do texto.

Querido aluno (a), uma das melhores formas de praticarmos a escrita de modo mais eficiente é quando criamos o hábito de avaliarmos aquilo que escrevemos. A ação que você acabou de desempenhar faz parte desse processo, que chamamos de revisão de texto. Revisar uma redação significa ler e reler várias vezes, a fim de identificar e eliminar qualquer problema que possa prejudicar a compreensão do leitor.

O objetivo principal desta sequência de atividades é chamar a sua atenção para a necessidade de que você aprenda a revisar seus próprios textos, pois acreditamos que a construção de um raciocínio avaliativo sobre seus próprios escritos fará com que você aprimore cada vez mais sua comunicação oral e escrita.

Para o exercício da revisão, os conhecimentos de gramática são fundamentais. Assim, a fim de contribuir com os saberes que você já possui a respeito da língua portuguesa, estamos trazendo, nesta unidade didática, o conceito de **coesão referencial** apenas como uma parte dos conhecimentos gramaticais necessários para o exercício da revisão.

A coesão referencial é um recurso da nossa língua muito importante para produzirmos textos de qualidade. Por meio dela, é possível garantirmos a inteligibilidade e a fluência de nossos textos, além de termos mais chances de conquistar a atenção do leitor e transmitir nossas mensagens de forma eficiente. Veja os exemplos:

"JOÃO saiu de casa para ir ao MERCADO. Chegando lá, **ele** comprou pão, leite e voltou para casa. Quando chegou em casa, o **menino** viu que **sua** mãe havia preparado um bolo delicioso."

Na estrutura da frase, é comum que apareçam elementos que assumam a posição de **referentes**. Essas estruturas podem ser retomadas ao longo do texto por elementos que as substituem, esses elementos são chamados de **elementos coesivos**. Veja o exemplo acima:

Referente: João, mercado

Elementos coesivos que fazem referência a “João”: Ele (pronome), menino (substantivo) e sua (pronome).

Elemento coesivo que faz referência à palavra “mercado”: lá (advérbio de lugar).

Esse processo é o que chamamos de **coesão referencial**, que é um recurso de grande importância para a escrita de textos. Esse recurso se dá quando se utilizam elementos da

linguagem para estabelecer referências entre as partes do texto, garantindo que o leitor entenda quem ou o que está sendo mencionado em cada momento.

A coesão referencial pode ser entendida como a construção de relações de mais ou menos identidade e equivalência entre os elementos de linguagem com base no par referente-elemento coesivo ao longo do texto, evitando repetições desnecessárias e garantindo a fluidez da leitura. Isso é essencial para a construção da coerência do texto.

Há vários recursos diferentes que podem ser utilizados para estabelecer a coesão referencial, tais como os pronomes, os substantivos e os advérbios. Vamos ver um pouco mais sobre cada um deles:

Pronomes: são palavras que substituem o nome de uma pessoa, objeto ou ideia já mencionados no texto. Exemplos de pronomes são "ele", "ela", "eles", "elas", “que”, "isso", “isto”, "aquilo", entre outros.

“Osmar gosta de plantar verduras, **ele** comprou um sítio apenas para **isso**.”

No exemplo acima, a palavra “**ele**” é um elemento coesivo que retoma o referente “Osmar”. Ainda na mesma frase, a palavra “**isso**” também é um elemento coesivo que faz referência à ação de **plantar verduras**.

Substantivos: acompanhados ou não de pronomes ou adjetivos, eles também fazem referência a algo que já foi mencionado no texto. Exemplos de expressões referenciais são "o homem", "a casa", "o livro", "aquela pessoa", entre outras.

“Os amigos da faculdade me fizeram uma visita, eles são **pessoas** queridas.”

Na frase acima, o substantivo “**pessoas**” funciona como elemento coesivo que faz referência ao referente “**amigos da faculdade**”.

Advérbios: são palavras que indicam circunstâncias, como tempo, modo, lugar, entre outras. Eles podem ser utilizados para estabelecer referências no texto, como "anteriormente", "a seguir", "ali", entre outros.

“Gosto de visitar o mar regularmente, pois **ali** encontro paz.”

No exemplo acima, o advérbio “**ali**” funciona como elemento coesivo que tem como referente a palavra “**mar**”.

A fim de que você entenda melhor como a coesão referencial funciona na prática, vamos ver alguns exemplos [na notícia](#) abaixo:

FAUSTÃO DEIXA TV GLOBO NO FINAL DE 2021

Apresentador decide encerrar trabalho com programas semanais em seu último ano de contrato.

FAUSTO SILVA, apresentador do "**DOMINGÃO DO FAUSTÃO**", vai deixar o **programa** e a **TV GLOBO** no fim de **2021**. Em nota, **a emissora** afirma que **Fausto** decidiu "encerrar sua jornada à frente de programas semanais" neste último ano de seu contrato. "Só cabe à TV Globo respeitar e aplaudir a história que **ele** construiu", afirma **a emissora**. "Fausto Silva é um dos maiores comunicadores da televisão brasileira e a Globo tem enorme orgulho dos 32 anos de parceria com **ele** no 'Domingão do Faustão'."

O **apresentador** agradeceu **a emissora**. "Gostaria de deixar aqui registrada a minha gratidão à Globo, **onde** aprendi muito e com **a qual** tive a honra de viver nos últimos 32 anos uma parceria de respeito e sucesso. Repito aqui o que sempre disse no ar: a Globo é uma **empresa** quase perfeita", diz Fausto no comunicado.

Fonte: g1.com (26/01/2021)

Referentes: "Fausto Silva", "Domingão do Faustão", "Tv Globo" e "2021".

Elemento coesivo que retoma o referente Fausto Silva: Fausto, apresentador, ele.

Elemento coesivo que retoma o referente Domingão do Faustão: o programa.

Elementos coesivos que retomam o referente Tv Globo: emissora, empresa, onde.

Elementos coesivos que retomam o referente 2021: neste ano.

[Analise também a fábula](#) abaixo:

O CÃO E A CARNE

Um **CÃO** levava na boca um pedaço de **CARNE**, e, ao atravessar um rio, vendo a carne refletida na água, pareceu-**lhe** esta maior e soltou a **que** levava nos dentes para apanhar a **que** via dentro de água. Porém, como a corrente do rio arrastou a carne verdadeira, com **ela** foi também o seu reflexo, e ficou o Cão sem **uma** e sem **outra**.

Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/01/atividade-interpretacao-fabula-2ano-pdf.html>

Referentes: “Cão” e “carne”

Elemento coesivo que retoma o referente cão: “lhe”

Elementos coesivos que retomam o referente carne: “esta”, “que”, “ela”, “uma”, “outra”

O texto abaixo trata-se de uma adaptação na qual foi retirado apenas uma parte de uma reportagem, vamos verificar como se dá o processo de coesão referencial nele?

ZOO FANTÁSTICO

Já viu algum **bicho com o corpo de formiga e cabeça de leão?** Esse e outros seres vivem em histórias contadas pelo mundo.

Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2022/09/atividade-com-interpretacao-com-texto-curto-para-o-1ano.html>

Referente: “bicho com o corpo de formiga e cabeça de leão”

Elemento coesivo que retoma o referente: “esse”

Como você pode ver, o uso dos elementos coesivos, nos textos apresentados, evitou repetições de palavras, favorecendo a inteligibilidade do texto. Portanto, a coesão referencial é um recurso fundamental para a escrita e leitura de textos. Ao utilizar pronomes, substantivos e advérbios de forma adequada, você garante que seu texto seja coeso e coerente. Lembre-se sempre de revisar seu texto para garantir que as referências estejam bem estabelecidas e que o leitor consiga acompanhar a leitura sem dificuldades.

Exercícios

TEXTO 1

A ESPERANÇA DE DENTINHO

Naquele dia, Dentinho, no semáforo, pressentia que alguma coisa boa iria acontecer porque, logo pela manhã, ele já tinha vendido muitos doces.

O farol fechou e, à frente do pequeno vendedor, parou um carro que tinha um homem bem-vestido e um menino, no banco de trás, aparentemente, da sua idade.

Chamam-no. Dentinho foi até lá, pediram dez chocolates, e ele fez um belo desconto. O garoto do carro disse ao seu pai:

- Nossa, pai, aquele menino está malvestido, será que ele não tem mãe, pai, família?

O pai ficou surpreso, pois nunca ouviu do filho um comentário desse. Dentinho pegou o dinheiro e o menino sorriu. Em seguida, o farol abriu.

O dia se passou, Dentinho subiu o morro para voltar para casa. Chegando lá, contou o que tinha acontecido no dia para a sua mãe. Ela era empregada doméstica e chegou triste ao trabalho.

Dentinho queria saber o que havia acontecido e ela lhe disse que não conseguiu o dinheiro suficiente para pagar as contas. Entretanto, Dentinho disse à sua mãe que tinha vendido muitos doces e daria para pagá-las.

No outro dia, o seu pai, que estava desempregado, foi chamado para trabalhar em uma empresa; assim, depois de um tempo, puderam comprar outra casa. Foram morar perto da casa do menino do carro. Ficaram amigos.

Agora, a vida de Dentinho é maravilhosa, pois pode estudar e brincar como qualquer criança.

Autor: Ana Caroline Azevedo dos Reis
(Versão adaptada)

Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2023/02/atividade-genero-cronica-4ano-5ano.html>

1. No trecho abaixo, destaque dois elementos que fazem menção ao referente Dentinho. Como lemos na explicação, eles são chamados *elementos coesivos*.

“Naquele dia, **Dentinho**, no semáforo, pressentia que alguma coisa boa iria acontecer porque, logo pela manhã, **ele** já tinha vendido muitos doces.

O farol fechou e, à frente do **pequeno vendedor**, parou um carro que tinha um homem bem-vestido e um menino, no banco de trás, aparentemente, da sua idade.”

2. Na frase “Chamaram-no”, no 3º parágrafo, o pronome oblíquo “no” é um elemento coesivo que faz referência a qual referente no texto?

() ao pai do menino

() ao menino que estava dentro do carro

(x) ao personagem Dentinho

3. Na frase “Ela era empregada doméstica e chegou triste ao trabalho.” (6º parágrafo), qual é o referente da palavra em destaque?

O pronome “ela” está se referindo à mãe do personagem Dentinho.

4. Nas frases abaixo, circule os referentes e sublinhe os elementos a que eles fazem referência:

a. “Arnaldo foi campeão dos jogos escolares deste ano. Sua mãe comprou lhe um presente como recompensa.”

b. “Ana e Vitória são amigas de longa data, todos os anos essas meninas viajam juntas. Elas já foram para a Disney e para Beto Carrero no ano passado. Esses passeios lhes fazem muito felizes.”

TEXTO 2

O texto abaixo é um conto de fadas. Após a leitura, realize as atividades propostas a seguir:

A princesa e o sapo

Era uma vez uma princesa que vivia em um reino muito distante. Ela passava as tardes brincando com sua bola de ouro nos jardins do castelo.

Um dia a bola caiu dentro do lago e a princesa ficou muito triste. Nessa hora, surgiu um sapo que lhe perguntou o porquê de tamanha tristeza. Sabendo do ocorrido, o sapo então prometeu resgatar a bola da jovem, mas havia uma condição: que ela lhe desse um beijo.

A princesa concordou, pois queria muito a bola. Entretanto, assim que teve o objeto em suas mãos, ela correu para o castelo sem ao menos agradecer.

O sapo ficou muito frustrado e gritou:

— Mas princesa, você me prometeu!

A partir daí o sapinho passou a acompanhar a princesa em todos os lugares, exigindo sua recompensa.

Um dia, cansado, o sapo foi até o rei e disse:

— A princesa me prometeu um beijo, pois resgatei sua bola de ouro. Mas ela não quer cumprir sua promessa.

O rei chamou a filha e lhe disse que uma promessa real deve sempre ser cumprida. Assim, a princesa tomou coragem e, finalmente, beijou o sapo.

Para sua surpresa, o sapo asqueroso se transformou em um lindo príncipe e os dois se apaixonaram, vivendo felizes para sempre.

5) no trecho abaixo, circule um termo referente e sublinhe um elemento coesivo que a ele faz referência.

“Era uma vez uma princesa que vivia em um reino muito distante. Ela passava as tardes brincando com sua bola de ouro nos jardins do castelo.”

TEXTO 3

O texto abaixo é uma carta, leia com atenção e realize a atividade abaixo:

São Paulo, 12 de janeiro de 2015

Amiga querida,

Estive pensando muito em você esses dias e resolvi lhe mandar uma carta para falar sobre o ocorrido naquela noite. Antes de mais nada, quero ressaltar que a Ana estava de olho no Adriano desde o início da festa (e já sabemos que antes disso!!!).

Como você não estava presente, ele aproveitou o momento para chegar nela. Todo mundo viu eles ficando e isso foi uma surpresa para todos. Quero que saiba que quando precisar conversar conte comigo, estarei aqui sempre que precisar! Podemos combinar um cafezinho esses dias. O que acha? Tenho muitas saudades de nossas conversas, Bia!

Te adoro demais!!!

Beijos grandes e enormes abraços!!!

Espero ansiosa sua resposta!!!

Carol

.....

6) As palavras sublinhadas no texto 3 são elementos coesivos que se referem a palavras ou grupos de palavras presentes em frases ou parágrafos anteriores a eles. Identifique o(s) referente(s) que antecede(m) e relaciona(m)-se aos elementos sublinhados.

LHE - Bia

VOCÊ - Bia

ELE - **Adriano**

NELA - **Ana**

ELES - **Ana e Adriano**

COMIGO - **Carol**

TEXTO 4

Leia a notícia abaixo:

GALO USADO EM RINHA ILEGAL NA ÍNDIA MATA O PRÓPRIO DONO

Um **galo** que havia tido uma faca presa ao corpo para participar de uma rinha ilegal no sul da Índia matou o próprio dono.

O homem foi atingido na virilha pelo **animal** e morreu a caminho do hospital, depois de perder muito sangue.

Segundo as autoridades, a **ave** estava sendo preparada para entrar em uma briga de galos quando tentou escapar. O dono procurou agarrá-**la** e foi golpeado pela faca de cerca de 7 centímetros que havia prendido à perna do **animal**. A polícia agora busca pelo menos outras 15 pessoas que estariam envolvidas no evento, que ocorreu nesta semana no vilarejo de Lothunur, no Estado de Telangana. O **animal** foi mantido na delegacia antes de ser transferido para uma fazenda. **Ele** será levado ao tribunal como evidência quando o caso prosseguir na Justiça, conforme afirmou o policial B Jeevan ao jornal The New Indian Express...

Fonte: Uol Notícia - 01/03/2021

Disponível em:

<https://www.tudosaladeaula.com/2023/02/atividade-com-textos-pequenos-com-gabarito.html>

7) Agora o processo é inverso: identifique, no texto 4, os elementos coesivos correspondentes ao referente “galo”, destacando esses elementos no texto:

TEXTO 5

Leia a tirinha abaixo:



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/411797959657441068//>

8) Quem é o referente do pronome “ELE” usado no primeiro balão do segundo quadrinho?

O referente do elemento coesivo “ele” é o esquilo.

9) No quarto quadrinho, quem é o referente do pronome “ELA” expresso na frase “ESPERO QUE ELA POSSA AJUDAR”?

O referente do elemento coesivo “ela” é a mãe do Calvin.

TEXTO 4

Leia a tirinha da Mafalda



Disponível em: <http://oficialittera8ano.blogspot.com/2017/03/exercicios-pronomes-relativos.html>

10) Que elemento coesivo foi utilizado para fazer menção ao referente “CEGONHA”, no terceiro quadrinho?

Para fazer menção ao referente cegonha, foi utilizado o elemento coesivo “ela”.

PROBLEMAS DE COESÃO REFERENCIAL QUE PODEM OCASIONAR ESTRUTURAS MAL FORMADAS E AFETAR A INTELIGIBILIDADE DO TEXTO

Os principais problemas de coesão referencial que podem afetar o processo de comunicação do texto são a ambiguidade referencial, falta de referência e repetição redundante.

AMBIGUIDADE DE REFERÊNCIA

A ambiguidade referencial acontece quando uma mesma palavra ou expressão pode se referir a mais de um referente no texto, causando confusão. Isso pode acontecer porque a ordem das palavras na frase não está clara ou porque os elementos da frase não concordam entre si. Uma forma de evitar isso é mudando a ordem das palavras ou verificar se todos os elementos da frase estão concordando corretamente.

Exemplo:

“ O cachorro foi passear com o seu dono na hora do almoço porque ele não estava com fome.”

(Quem não estava com fome, o cachorro ou o seu dono?)

Veja como como foi eliminada a ambiguidade da frase em questão:

“Na hora do almoço, o cachorro foi passear com o seu dono, pois o cão não estava com fome.”

(ou)

“Na hora do almoço, o cachorro foi passear com o seu dono, pois o homem não estava com fome.”

(Além de mexermos na estrutura da frase, optamos por usar expressões referenciais para desfazer a ambiguidade de referente da frase.)

AUSÊNCIA DE REFERENTE

A falta de referência ocorre quando há um elemento coesivo, mas não há um referente para esse elemento. Isso pode ser causado por falta de coerência nos significados dos termos ou por problemas de concordância. Para abordar isso, é importante revisar o texto e garantir que o significado do elemento coesivo seja claro e inequívoco.

Exemplo:

“No sábado passado, Amanda comprou um sapato rosa e foi para a festa, mas ele não gostou de vê-la chegando com aquele calçado.”

Observe que no presente texto não existe um referente para o elemento coesivo **ele**.

Para descontrair!

No seriado “Chaves”, por vezes, o personagem Kiko verbaliza a sua mãe um enunciado sem um referente. Isso resultava em indesejáveis consequências para o Seu Madruga.



REPETIÇÃO REDUNDANTE

A repetição redundante acontece quando há muitas palavras repetidas no texto e um elemento coesivo poderia ser usado em vez disso. Isso pode tornar o texto menos envolvente e mais difícil de ler. Para abordar isso, é importante variar o vocabulário e usar elementos coesivos, como pronomes ou sinônimos.

Exemplos:

“Luís é dono de uma banca de **jornais**. Todas as manhãs, ele acorda cedo, recebe os **jornais** da transportadora, expõe os **jornais** no painel da banca. Depois ele manda entregar alguns **jornais** na casa dos clientes e também faz doação de **jornais** para uma escola do bairro.”

Observe que, no texto acima, a palavra “jornais” foi repetida 5 vezes, o que prejudica a fluidez do texto. Uma forma de resolver isso é substituindo parte dessas repetições por sinônimos e pronomes. Veja:

“Luís é dono de uma banca de jornais. Todas as manhãs, ele recebe os **periódicos** da transportadora e **os** expõe no painel da banca. Depois ele manda entregar alguns **deles** na casa dos clientes e também faz doação dos **noticiosos** para uma escola do bairro.”

11) Analise as frases abaixo, encontre as inadequações presentes nelas e depois assinale, em cada uma delas, a opção que corresponde ao erro da sentença:

a) Fábio saiu de casa, seu filho saiu de casa junto com Fábio.

() A frase está errada porque existe falta de referente, pois não está preciso quem saiu de casa se foi Fábio ou o filho dele.

(**x**) A frase está com problemas porque existem repetições de palavras; seria necessário reestruturar essa frase a fim de torná-la menos redundante.

Reescreva a frase eliminando o problema de coesão textual encontrado:

Fábio saiu de casa junto com seu filho

(ou)

Fábio e o filho saíram de casa.

B) O menino e seu pai estavam caminhando no parque. Ele estava muito cansado e pediu para descansar um pouco.

() A frase apresenta problema de ausência de referente, pois não há um referente para o elemento coesivo “ele”.

(x) A frase apresenta problema de ambiguidade, pois não se consegue definir quem estava muito cansado, se era o menino ou o seu pai.

Reescreva a frase, eliminando o problema de coesão encontrado:

O menino e seu pai estavam caminhando no parque, o homem estava muito cansado e pediu para descansar um pouco.

(ou)

O menino e seu pai estavam caminhando no parque. O garoto estava muito cansado e pediu para descansar um pouco.

12) Observe os grupos de construções a seguir: em cada um deles, um enunciado está corretamente escrito, e dois apresentam problemas de coesão. Assinale o enunciado sem problema de coesão e identifique por que os outros dois estão malformados.

Grupo 1

() Henrique gosta de banana, gosta de maçã e gosta de mamão, mas não gosta da vitamina feita com banana, maçã e mamão.

(x) Henrique gosta de banana, maçã e mamão, mas não gosta da vitamina feita com essas frutas.

() Henrique gosta de comer banana, maçã e mamão, mas não gosta da vitamina de banana, maçã e mamão.

Os outros enunciados apresentam repetição redundante, ou seja, há palavras que foram repetidas no texto desnecessariamente.

Grupo 2

- () Amanda pediu a Pablo que pegasse sua carteira.
- () Pablo pediu a Amanda que pegasse sua carteira.
- (x) Amanda pediu ao Pablo que pegasse a carteira dele.

Nos outros enunciados há a presença de um problema chamado de ambiguidade de referente, haja vista que não se consegue definir de quem é a carteira, se é da Amanda ou do Pablo.

Grupo 3

- () Fagner é um cientista conceituado. Ele costuma executar tarefas complicadas, mas não gosta de falar deles.
- (x) Fagner é um cientista conceituado. Ele costuma executar tarefas complicadas, mas não gosta de falar disso.
- () Fagner é um cientista conceituado. Ele costuma executar tarefas difíceis e não gosta de falar disso tudo.

Nos enunciados problemáticos desse grupo há ausência de referente, pois o referente dos elementos coesivos “deles”, no primeiro enunciado, e “disso tudo”, no terceiro enunciado, não estão presentes nos textos em questão.

ESTRATÉGIAS DE REVISÃO DE TEXTO

Agora vamos falar sobre algumas estratégias para revisar e melhorar um texto. A ideia é aplicar os seus conhecimentos gramaticais para torná-lo mais coeso, ou seja, fazer com que as ideias estejam bem ligadas e organizadas.

Uma forma de melhorar um texto é **adicionando informações** que possam deixá-lo mais informativo e interessante. Por exemplo, se escrevemos "Ana gosta de dar atenção às crianças", podemos acrescentar mais informações e escrever "Ana é professora do Ensino Infantil e gosta de dar atenção às crianças".

Outra estratégia é **eliminar informações** que não sejam tão importantes e tornar o texto mais coeso. Por exemplo, em vez de escrever "Romário já jogou mais de mil partidas, Romário

já fez mais de cem gols. Romário é um bom jogador", podemos simplificar e escrever "Romário já jogou mais de mil partidas e fez mais de cem gols, sendo um bom jogador".

Também podemos **substituir algumas palavras ou expressões** para deixar o texto mais adequado e evitar repetições desnecessárias. Por exemplo, em vez de escrever "**Anitta** fez um show em São Paulo no **mês de dezembro** e, em fevereiro, **Anitta** fará show em **Paris**", podemos mudar para "Anitta realizou um show em São Paulo no último mês do ano, em fevereiro, a cantora fará uma apresentação na capital da França".

Por fim, podemos **reorganizar as informações** para que o texto fique mais fácil de ser entendido e apresente fluidez para uma boa leitura. Por exemplo, em vez de escrever "Comprou dez pães, o Paulo, mas comeu apenas um", podemos modificar para "O Paulo comprou dez pães, mas comeu apenas um".

Atividades

13) Regina escreveu um bilhete para a sua professora, mas esqueceu de fazer a revisão.

Professora Ofélia,

Já fiz as atividades que a senhora passou na lousa e as comparei com as atividades da Ana Maria, mas não entendi muita coisa porque a sua letra é pequena.

Regina

- a) Qual é o principal problema de coesão referencial encontrado no bilhete da Regina: ambiguidade de referente, ausência de referente ou repetição redundante? Por quê?**

O problema de coesão presente no bilhete da Regina é ambiguidade de referente, pois não dá para precisar quem é que tem letra pequena, se é a professora Ofélia ou se é a Ana Maria.

- b) Rescreva o bilhete de Regina, corrigindo os problemas de coesão referencial.**

Professora Ofélia,

Já fiz as atividades que a senhora passou na lousa e as comparei com as atividades da Ana Maria, mas não entendi muita coisa porque a letra dela é pequena.

Regina

Ou

Professora Ofélia,

Já fiz as atividades que a senhora passou na lousa e as comparei com as atividades da Ana Maria, mas não entendi muita coisa porque a letra da senhora é pequena.

Regina

14) Carlinhos é um estudante do 3º ano, que aceitou o desafio de participar de um concurso de redação cujo tema é “Vamos proteger a natureza”, ele produziu o texto, mas não revisou. Faça a revisão do texto do Carlinhos, substituindo, caso seja necessário, os asteriscos (*) por alguns dos elementos de coesão que estão no retângulo.

ELA – ISSO – ELES – ELAS

A natureza é muito importante para todos nós. * É responsável por nos fornecer ar para respirar, água para beber e comida para nos alimentar. Mas, infelizmente, muitas vezes não cuidamos * da maneira que deveríamos.

Por isso, é muito importante proteger a natureza. * significa não jogar lixo no chão, não poluir os rios e mares, não cortar árvores desnecessariamente, entre outras coisas. Quando cuidamos bem da natureza, estamos garantindo que * continue fornecendo tudo o que precisamos para viver.

Além disso, proteger a natureza significa cuidar dos animais e das plantas. * também são importantes para manter o equilíbrio do meio ambiente. Por exemplo, as abelhas são responsáveis por polinizar as plantas, o que garante que esses vegetais possam produzir frutos e sementes. Já os pássaros ajudam a dispersar as sementes, permitindo que novas plantas cresçam.

Portanto, é dever de todos nós proteger a natureza. Não podemos pensar só em nós mesmos, mas sim em todo o planeta e nas gerações futuras. Quando cuidamos bem da natureza, estamos garantindo um futuro melhor para todos.

Qual é o principal problema de coesão referencial encontrado no texto do Carlinhos: ambiguidade de referente, ausência de referente ou repetição redundante? Por quê?

O principal problema do texto do Carlinhos é a ausência de referente, porque em várias passagens do texto, os verbos não encontram um referente presente na sentença.

Reescreva o texto de Carlinhos, corrigindo os problemas de coesão referencial.

A natureza é muito importante para todos nós. Ela é responsável por nos fornecer ar para respirar, água para beber e comida para nos alimentar. Mas, infelizmente, muitas vezes não cuidamos dela da maneira que deveríamos.

Por isso, é muito importante proteger a natureza. Isso significa não jogar lixo no chão, não poluir os rios e mares, não cortar árvores desnecessariamente, entre outras coisas. Quando cuidamos bem da natureza, estamos garantindo que ela continue fornecendo tudo o que precisamos para viver.

Além disso, proteger a natureza significa cuidar dos animais e das plantas. Eles também são importantes para manter o equilíbrio do meio ambiente. Por exemplo, as abelhas são responsáveis por polinizar as plantas, o que garante que esses vegetais possam produzir frutos e sementes. Já os pássaros ajudam a dispersar as sementes, permitindo que novas plantas cresçam.

Portanto, é dever de todos nós proteger a natureza. Não podemos pensar só em nós mesmos, mas sim em todo o planeta e nas gerações futuras. Quando cuidamos bem da natureza, estamos garantindo um futuro melhor para todos.

Antônio escreveu uma carta do leitor para uma revista comentando uma matéria cujo assunto era alimentação de qualidade. Mas ele ainda não a enviou, pois precisa de ajuda para revisá-la. Leia com atenção o texto do Antônio e realize as duas tarefas abaixo:

Prezados editores da revista Saúde Perfeita,

Espero que esta carta encontre vocês bem. Gostaria de expressar minha opinião sobre a importância de uma alimentação saudável para uma vida saudável.

Como muitos sabem, a alimentação é a base para a saúde do nosso corpo e mente. Comer alimentos saudáveis e comer alimentos equilibrados, como comer frutas, comer verduras, comer legumes, comer grãos e comer proteínas magras, fornece ao nosso organismo os nutrientes necessários para funcionar corretamente. Além disso, uma dieta equilibrada ajuda a prevenir doenças, como a diabetes, a obesidade e o câncer.

Portanto, gostaria de incentivar a todos os leitores da revista Saúde Perfeita a cuidarem da sua alimentação e a adotarem hábitos alimentares saudáveis, incluindo alimentos naturais e orgânicos em suas dietas.

Agradeço pela atenção e espero que minha mensagem possa inspirar outras pessoas a cuidarem de sua saúde por meio da alimentação saudável.

Atenciosamente,

Antônio.

15) Qual é o principal problema de coesão referencial encontrado na carta de Antônio: ambiguidade de referente, ausência de referente ou repetição redundante? Por quê?

O principal problema de coesão presente no texto do Antônio é a repetição redundante, pois em várias passagens do texto, como no 2º parágrafo, por exemplo, há cinco ocorrências do verbo “comer”, sendo que seria necessária apenas uma.

16) Revise e reescreva a carta do Antônio, corrigindo os problemas de coesão referencial que você identificou.

Prezados editores da revista Saúde Perfeita,

Espero que esta carta encontre vocês bem. Gostaria de expressar minha opinião sobre a importância de uma alimentação (~~saudável~~) **equilibrada** para uma vida saudável.

Como muitos sabem, a alimentação é a base para a saúde do nosso corpo e mente. Comer alimentos saudáveis e (~~comer alimentos~~) equilibrados, como (~~comer~~) frutas, (~~comer~~) verduras, (~~comer~~) legumes, (~~comer~~) grãos e (~~comer~~) proteínas magras, fornece ao nosso organismo os nutrientes necessários para funcionar corretamente. Além disso, uma dieta equilibrada ajuda a prevenir doenças, como a diabetes, a obesidade e o câncer.

Portanto, gostaria de incentivar a todos os leitores da revista Saúde Perfeita a cuidarem da sua alimentação e a adotarem hábitos alimentares saudáveis, incluindo alimentos naturais e orgânicos em suas dietas.

Agradeço pela atenção e espero que minha mensagem possa inspirar outras pessoas a cuidarem de sua saúde por meio da alimentação (~~saudável~~) de qualidade.

Atenciosamente,

Antônio.

ATIVIDADES DE REESCRITA

Obs.: As atividades que seguirão abaixo têm por base alguns textos selecionados da turma. O objetivo é que vocês façam a revisão desses escritos, usando os conceitos estudados na nossa sequência de atividades.

Faça a revisão dos textos abaixo e depois assinale corretamente as questões que seguem:

a) “É muito triste ver maltratar os animais. Ele merece nosso amor e cuidado, assim como todas as formas de vida. Espero que ele perceba que seus atos são cruéis e que comece a ajudar os animais”

“É muito triste maltratar os animais. ~~(Ele merece)~~ **Eles merecem** nosso amor e cuidado, assim como todas as formas de vida. Espero que ~~(ele)~~ o menino perceba que seus atos são cruéis e que **ele** comece a ajudar os animais.”

Qual foi o principal problema de coesão encontrado no texto? Assinale corretamente:

() Ambiguidade de referente.

(x) Ausência de referente.

() Repetição redundante.

Qual estratégia de revisão foi utilizada na correção do texto feita por você?

() Eliminação de informação.

(x) Substituições de palavras ou expressões.

() Reorganização de informação

(x) Adição de informação

b) “Acho muito errado o menino maltratar os animais. Acho que eles merecem ser bem tratados e acho que eles merecem ser respeitados. Espero que ele aprenda a amá-los e tratá-los com carinho.”

“Acho muito errado o menino maltratar os animais. (~~Acho que~~) Eles merecem ser bem tratados e (~~acho que eles merecem ser~~) respeitados. Espero que o garoto aprenda a amá-los e tratá-los com carinho.”

Qual foi o principal problema de coesão encontrado no texto? Assinale corretamente:

- () Ambiguidade de referente.
- () Ausência de referente.
- (x) Repetição redundante.

Qual estratégia de revisão foi utilizada na correção do texto feita por você?

- (x) Eliminação de informação.
- () Substituições de palavras ou expressões.
- () Reorganização de informação.

c) Assim como não podemos maltratar nossos amigos, não maltratar os animais. É muito cruel e triste. O menino que gosta de fazer isso precisa aprender a respeitar "eles" e tratar "eles" com amor e carinho. Todos os seres vivos merecem ser bem tratados.

Assim como não podemos maltratar nossos amigos, não podemos maltratar os animais. Isso é muito cruel e triste. O menino que gosta de fazer isso precisa aprender a respeitá-los (~~eles~~) e tratá-los (~~ele~~) com amor e carinho. Todos os seres vivos merecem ser bem tratados.

Qual foi o principal problema de coesão encontrado no texto? Assinale corretamente:

- () Ambiguidade de referente.
- (x) Ausência de referente.
- (x) Repetição redundante.

Qual estratégia de revisão foi utilizada na correção do texto feita por você?

- () Eliminação de informação.
- (x) Substituições de palavras ou expressões.
- () Reorganização de informação

(☒) Adição de informação

d) “Dor e sofrimento maltratar os bichos pode causar, isso é uma atitude cruel e errada. É importante aprender a proteger e cuidar dos animais, para que possamos conviver em harmonia com eles e com a natureza.”

Maltratar os bichos pode causar-lhes dor e sofrimento. Isso é uma atitude cruel e errada. É importante aprender a proteger e cuidar dos animais, para que possamos conviver em harmonia com eles e com a natureza.

Qual foi o principal problema de coesão encontrado no texto? Assinale corretamente:

(☒) Ambiguidade de referente.

(☐) Ausência de referente.

(☐) Repetição redundante.

Qual estratégia de revisão foi utilizada na correção do texto feita por você?

(☒) Adição de informação

(☐) Eliminação de informação.

(☐) Substituições de palavras ou expressões.

(☒) Reorganização de informação.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Neste relato de experiência, descrevo a aplicação da unidade didática apresentada no capítulo anterior com alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola municipal no interior do estado do Rio de Janeiro, tendo atuado como professor pesquisador nesse processo. Os estudantes participantes desta experiência possuem idades entre 11 e 12 anos, sendo a maioria provenientes da Zona Rural. É importante ressaltar que já possuo um conhecimento prévio sobre esses alunos, uma vez que sou o professor titular de suas turmas.

A unidade didática teve como foco principal o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes, por meio do ensino da coesão referencial em atividades de revisão. O objetivo foi proporcionar aos alunos uma compreensão acerca dos mecanismos linguísticos que promovem

o processo de referenciação nos textos, trazendo-lhes à consciência a necessidade de que eles passem a revisar suas próprias composições escritas. Essa abordagem pedagógica ocorreu em três encontros distintos, a fim de garantir a integralidade do conteúdo proposto.

Para que se entenda melhor o contexto de aprendizagem dos participantes dessa pesquisa, é importante colocar que os estudantes mencionados foram prejudicados de maneira significativa pela pandemia da Covid-19, o que levou a uma série de obstáculos em suas trajetórias educacionais. Alguns alunos contaram com mais recursos, como acesso à internet e apoio de pais alfabetizados, e foram capazes de apresentar um nível razoável de leitura e escrita equivalente ao de um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental. Outros, porém, enfrentaram dificuldades para realizar suas atividades escolares devido à falta de acesso à internet e à ausência de qualquer responsável alfabetizado capaz de ajudá-los com o ensino remoto. Assim, conseqüentemente, em uma única turma, é possível encontrar uma grande variedade de perfis em relação ao nível de leitura e escrita. Esse fenômeno representou o maior desafio enfrentado durante a aplicação da unidade didática em questão.

Durante todo o processo de aplicação, pude observar um bom nível de engajamento por parte dos alunos, o que evidenciou o interesse despertado pela proposta pedagógica. Acredito que minha familiaridade prévia com os estudantes tenha sido um fator importante para o estabelecimento de um ambiente de confiança e cooperação. Essa proximidade facilitou a criação de vínculos mais fortes, encorajando a participação ativa dos alunos e o compartilhamento aberto de ideias.

Como professor-pesquisador, tive a oportunidade de acompanhar de perto o progresso dos alunos ao longo da unidade didática. Foi gratificante observar a evolução gradual deles na compreensão dos conteúdos, bem como na aplicação efetiva desses conhecimentos em suas produções textuais. Essa experiência permitiu-me também refletir sobre a importância de estratégias pedagógicas que promovam a interação e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Adotei uma postura sensível no tocante à introdução dos termos metalinguísticos empregados nas atividades pedagógicas. Todos os conceitos linguísticos foram expostos de forma minuciosa e esclarecedora. Essa prática revelou-se particularmente essencial, considerando que os discentes não tinham familiaridade prévia com as referidas terminologias. Em relação a isso, admito que inicialmente fiquei receoso quanto à utilização dessas expressões; contudo, ao apresentar explicações pormenorizadas dos termos metalinguísticos, verifiquei uma capacidade notável por parte dos estudantes em assimilá-los de maneira surpreendente.

Iniciei a aplicação da unidade didática apresentando os objetivos do trabalho proposto, enfatizando a importância da aquisição de um olhar crítico dos alunos sobre suas próprias produções textuais. Expliquei-lhes que eles estavam diante de uma unidade didática que poderia ajudá-los a produzirem textos com mais qualidade, e que as atividades poderiam aprimorar sua escrita e, conseqüentemente, sua leitura. Dada a breve introdução, procedi à proposição da primeira atividade.

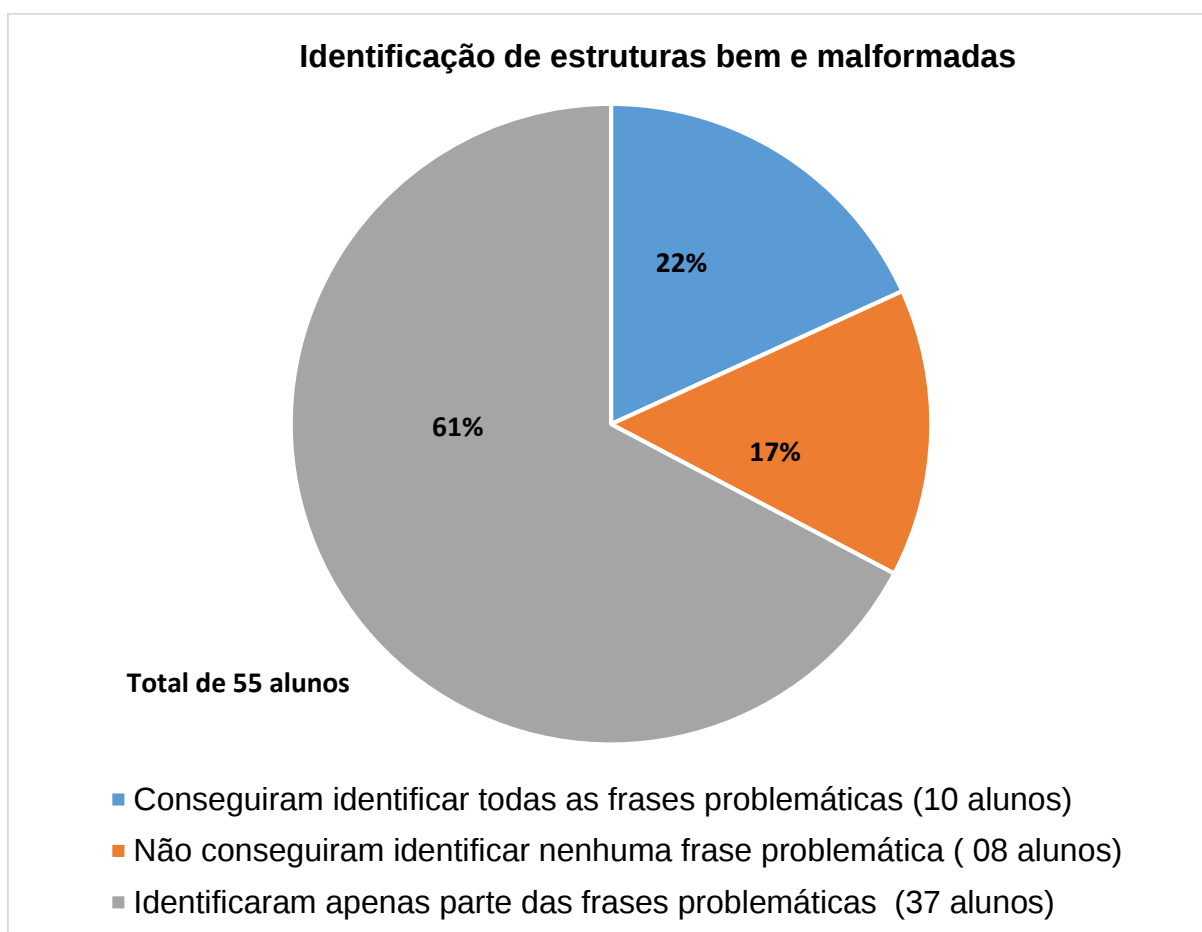
A primeira questão tinha o objetivo de ativar o olhar crítico dos alunos acerca dos textos escritos. Nessas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de acionar os seus conhecimentos metalingüísticos prévios a fim de identificar estruturas malformadas e comentar as inadequações encontradas nelas.

Foram apresentados três grupos com duas frases cada, sendo que, em cada grupo, uma das sentenças estava corretamente estruturada, e a outra apresentava problemas por causa do uso equivocado de seus elementos. Nessa atividade, os alunos precisavam assinalar a frase que não estava adequadamente construída e explicar o porquê, apontando o elemento problemático da sentença. Na aplicação da atividade, não forneci muitas explicações adicionais além das que estão nos enunciados. Somente após dar algum tempo para os alunos resolverem as questões, verifiquei os exercícios, registrando o resultado para posteriores análises. Após registro, procedi a uma correção coletiva, ajudando a conduzir o olhar dos alunos a fim de que todos identificassem os problemas presentes nas frases.

Durante a condução desse exercício, observei que a maioria dos alunos teve dificuldades em identificar todos os problemas apresentados nas sentenças malformadas. Nesta fase específica da unidade didática, os estudantes manifestaram inseguranças e questionamentos, exigindo uma intervenção pedagógica a fim de orientá-los para execução da atividade.

Foi possível perceber que os alunos não estavam habituados a realizar esse tipo de análise. Isso se deve ao fato de que, geralmente, as práticas pedagógicas que predominam nas aulas de Português ainda oferecem muito atividades da gramática tradicional baseadas apenas em exercícios de classificações gramaticais.

Espelhei, em gráficos, os resultados analisados, pois eles podem oferecer contribuições significativas para a compreensão da capacidade dos alunos em analisar textos de modo crítico, essas análises permitirão que sejam realizadas comparações entre o desempenho dos alunos nas atividades propostas e os resultados finais alcançados na unidade didática.



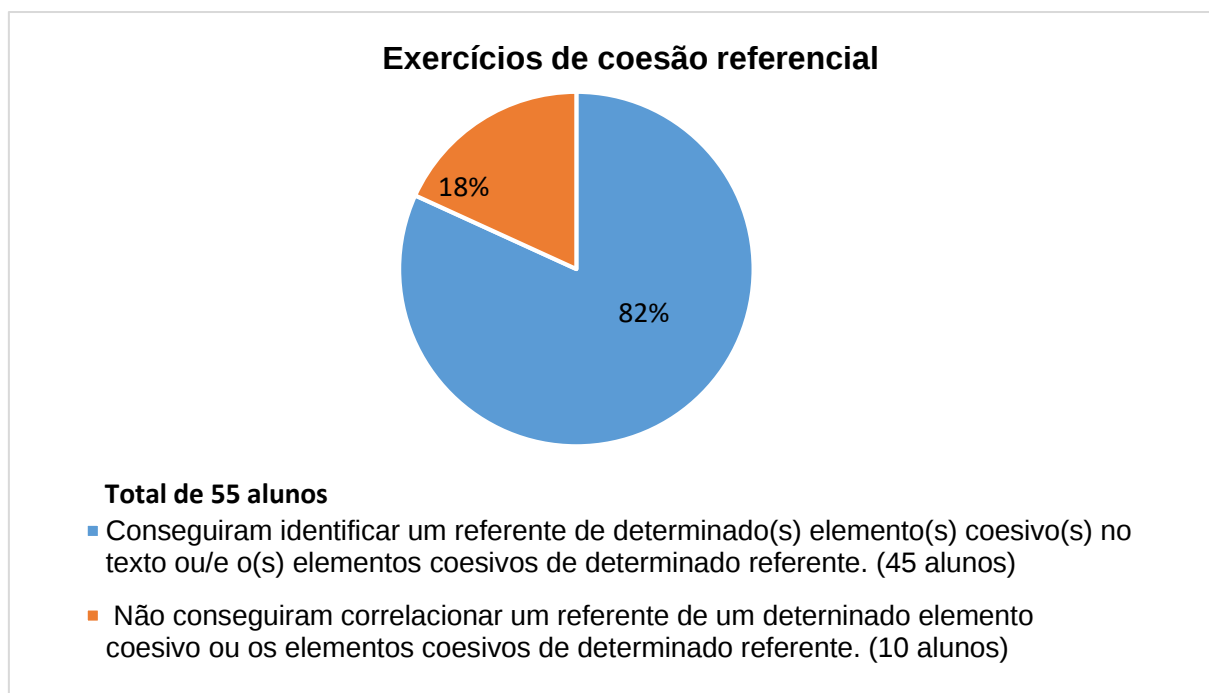
Como pode ser observado, no gráfico acima, essa atividade serviu para entendermos como os alunos lidam com essa demanda analítica. De acordo com o gráfico, é possível perceber que a maioria dos alunos conseguiu identificar pelo menos parte das frases com estruturas malformadas, mas boa parte desses alunos não soube explicar as causas dessas malformações.

**Atividades de reconhecimento do aspecto gramatical que está sendo discutido
– coesão referencial – as partes que as formam e os seus parâmetros de organização**

Na sequência, abordei o processo de coesão referencial. Expliquei aos alunos alguns processos de coesão referencial e falei de sua importância na produção de textos de boa qualidade, dando exemplos práticos a fim de que eles compreendessem os conceitos metalinguísticos sobre o assunto.

Nessa atividade, os aprendizes apresentaram dificuldade para reconhecer os pronomes oblíquos como elementos coesivos, o que fez com que eu precisasse fornecer mais explicações a respeito desse conteúdo.

Em relação a essas atividades, apresentamos abaixo um gráfico que demonstra o desempenho dos estudantes após a abordagem metalinguística proposta.



O gráfico apresentado indica que a maioria dos estudantes foi capaz de identificar corretamente os elementos coesivos que retomam o referente em uma atividade proposta. Isso é um sinal positivo de que os alunos passaram a ter uma boa compreensão de como a coesão referencial funciona e como isso ajuda dar mais inteligibilidade ao texto.

No entanto, é importante notar que há um pequeno número de alunos que não conseguiram realizar essa tarefa com sucesso. Esses alunos são estudantes que apresentam problemas de base em leitura e escrita, indicando que seu processo de alfabetização pode não estar totalmente consolidado. Para incluir esses alunos, organizei os estudantes em duplas, a fim de que eles ajudassem uns aos outros na realização das atividades da unidade didática.

Atividades de comparação entre estruturas gramaticais bem e malformadas, com identificação dos parâmetros estruturais relacionados aos problemas sintáticos das frases

No dia 04 de maio de 2023, foram aplicadas atividades de identificação de problemas que podem afetar a inteligibilidade dos textos. Na realização dessa atividade, busquei aplicar alguns conceitos metalinguísticos importantes para a identificação de estruturas malformadas, a saber: ausência de referente, ambiguidade de referente e repetição redundante. Nos exercícios em questão, os alunos foram incentivados a lançar um olhar “clínico” sobre os textos expostos, a fim de identificar e corrigir as estruturas malformadas, fazendo uso desses conceitos metalinguísticos.

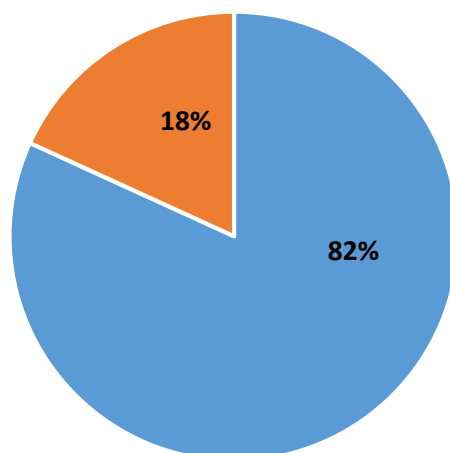
As atividades foram bem recebidas pelos alunos, que se mostraram interessados em aprender mais sobre o assunto. Alguns deles demonstraram dificuldades na identificação dos problemas, mas, com a ajuda do professor e de outros colegas, passaram a compreender melhor o assunto em questão.

Repetição redundante

Tomando como base o texto explicativo da unidade didática, esclareci aos discentes que a repetição redundante de palavras em um texto pode trazer diversos problemas, como a monotonia, que torna o texto cansativo e prejudica a fluidez da leitura. Além disso, a repetição constante revela uma limitação vocabular e pode comprometer a coerência e a inteligibilidade do texto. Isso acarreta em dificuldade da compreensão da mensagem por parte leitor. Dito isso, fazendo uso de uma linguagem mais acessível possível, ressaltar o quanto é importante, para evitar esses problemas, a utilização de sinônimos, pronomes e expressões equivalentes. Além disso, já fui destacando a importância de uma revisão a fim de identificar e ajustar problemas como esse.

Posteriormente às explicações acerca do referido assunto, deu-se a aplicação dos exercícios. Após a análise dos resultados, pude concluir que as atividades de identificação de repetição redundante foram bastante promissoras. Os alunos demonstraram muito empenho em descobrir quais palavras estavam sendo repetidas desnecessariamente. Depois disso, eles foram orientados a analisar se as palavras repetidas poderiam ser substituídas por outras equivalentes, ou se um vocábulo poderia simplesmente ser suprimido da sentença sem causar prejuízo para a inteligibilidade do texto. Vejamos abaixo um gráfico demonstrando o nível de apropriação desse conceito.

Exercícios de identificação de problemas de coesão referencial



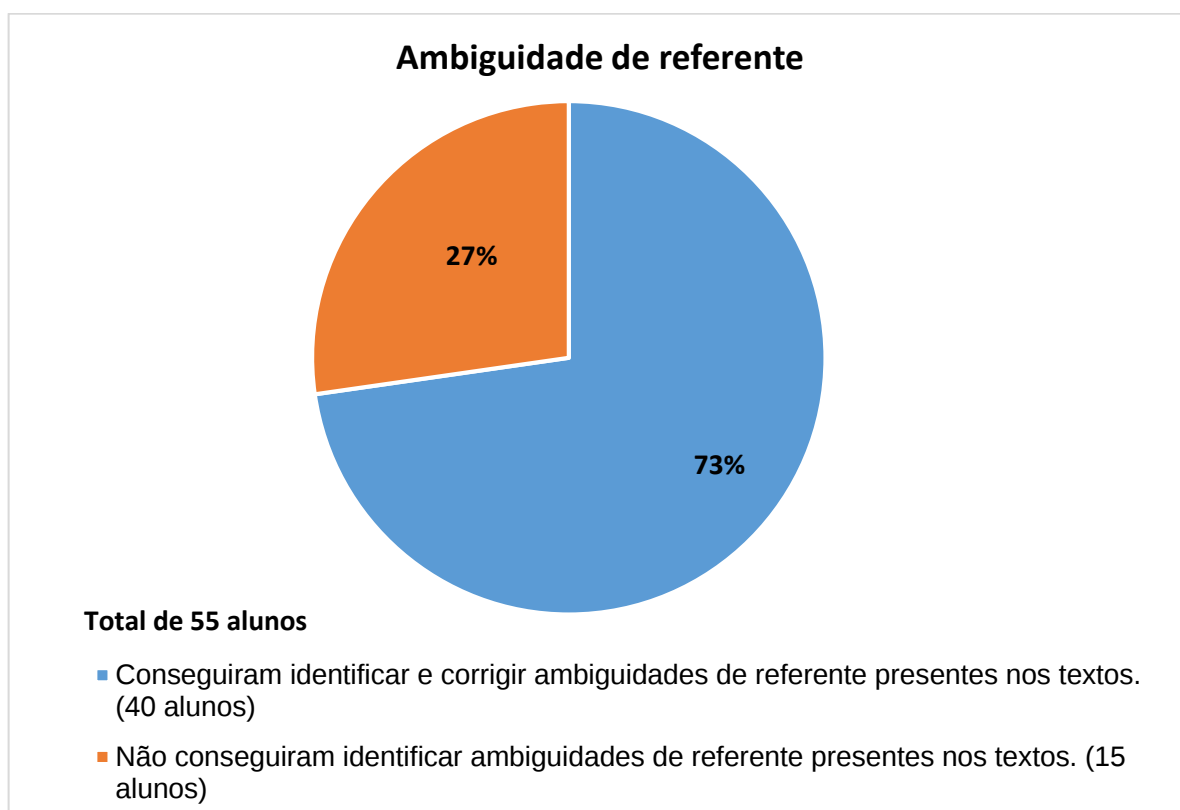
Total de 55 alunos

- Conseguiram identificar e corrigir repetições redundantes presentes nos textos (45 alunos)
- Não conseguiram identificar repetições redundantes presentes nos textos. (10 alunos)

Ambiguidade de referente

Em relação ao desenvolvimento das atividades relacionadas à ambiguidade de referente, os alunos apresentaram um nível moderado de dificuldade. Eles revelaram a tendência de eleger um referente para um elemento coesivo, sem considerar que a possibilidade de um outro referente para o mesmo elemento coesivo é um problema que pode afetar a inteligibilidade do texto. Expliquei a eles que é fundamental identificar e corrigir ambiguidades de referente, pois saber reconhecer e resolver esse tipo de problema melhora a qualidade da comunicação e a compreensão do texto.

Após a explicação utilizando vários exemplos, a maior parte dos estudantes conseguiu compreender esse conceito. Segue abaixo um gráfico que apresenta o desempenho dos alunos na identificação e correção das ambiguidades de referente.



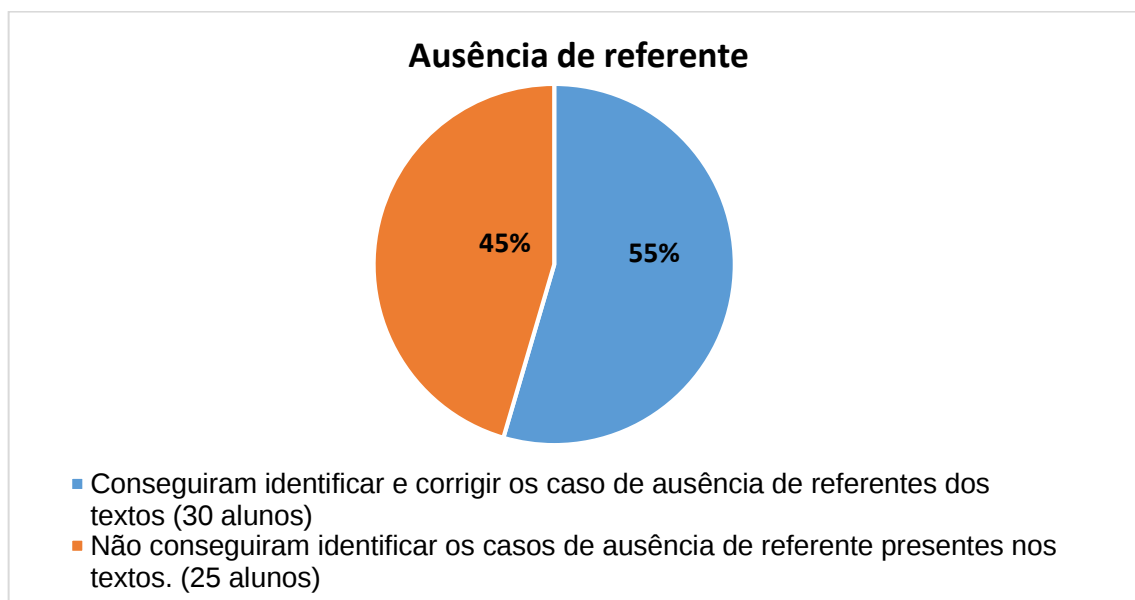
Ausência de referente

Explanei aos alunos algumas considerações a respeito da “ausência de referente” em um texto, deixando explícito que esse conceito diz respeito a um problema de coesão que prejudica a progressão temática do texto. A progressão temática refere-se à maneira como as ideias são promovidas e desenvolvidas ao longo da redação. Sem uma referência nítida, as informações podem ser codificadas de forma desordenada, dificultando o acompanhamento da linha de raciocínio e a compreensão da mensagem transmitida.

Expliquei aos discentes que é fundamental garantir a presença dos referentes de um texto, pois isso contribui para a coesão e inteligibilidade das informações presentes na tessitura textual.

No tocante à identificação da ausência de referentes, os alunos pareciam ter assimilado que todos os elementos coesivos deveriam encontrar seus referentes no texto. No entanto, na hora de realizar as atividades, notei que os estudantes apresentaram dificuldades, fazendo-se necessária mais uma abordagem do assunto. Sendo assim, foi proposta uma atividade extra, na qual os estudantes precisavam encontrar no texto os referentes para os elementos coesivos destacados num pequeno texto que foi escrito na lousa. Assim, quando eles não encontravam

um referente na tessitura textual, informei-lhes que eles estavam diante de um problema gramatical chamado ausência de referente. Veja-se o gráfico que demonstra o desempenho dos estudantes em relação a esse conceito.



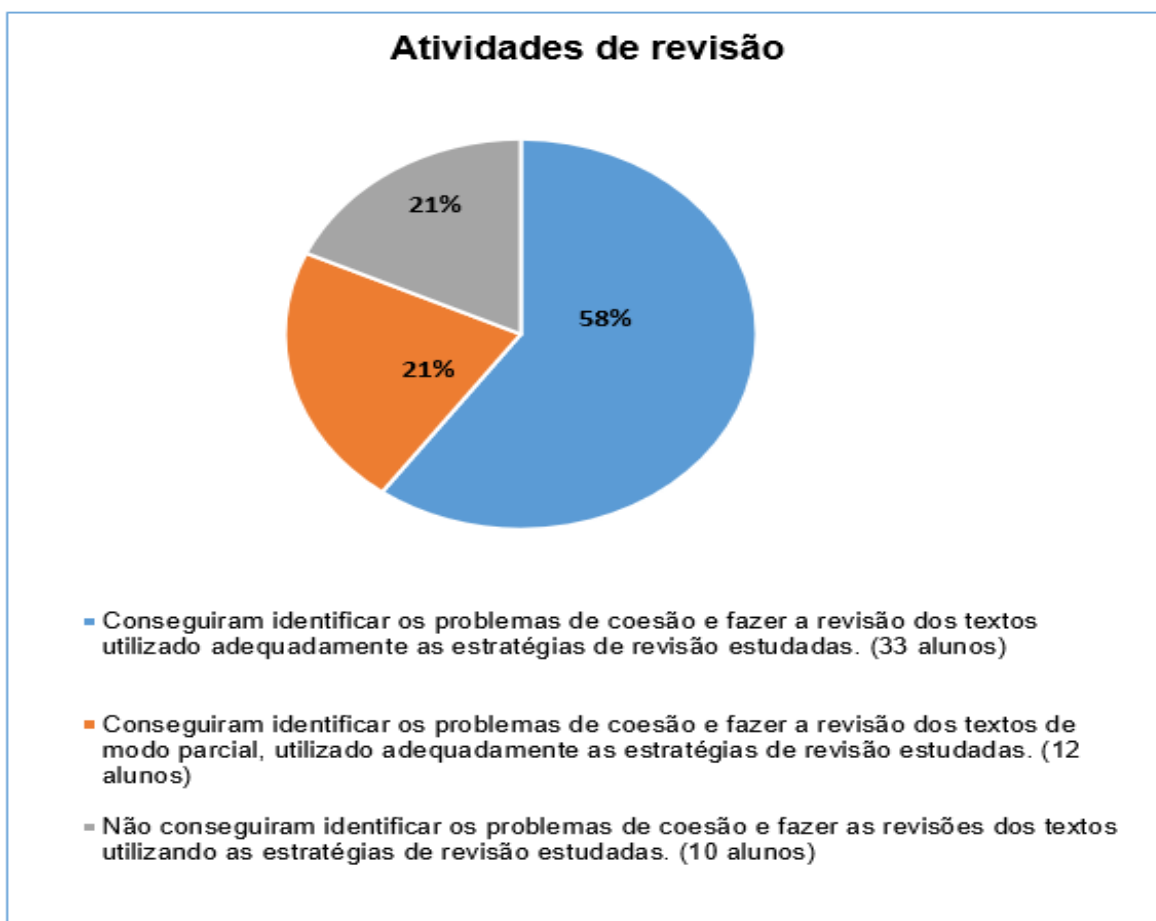
Atividades de correção de construções gramaticais malformadas por meio de algumas estratégias de revisão

Iniciei a aula apresentando as estratégias de revisão de texto aos alunos. Após essas explicações, foi realizada uma série de atividades com o objetivo de ensinar aos discentes como revisar e melhorar um texto. Foram abordadas quatro estratégias: adição de informações relevantes, eliminação de informações desnecessárias, substituição de palavras ou expressões usadas e reorganização de estruturas.

Após a aplicação dessas estratégias, observei que os alunos tiveram maior facilidade em aprender a eliminar informações desnecessárias e substituir palavras ou expressões usadas. Em contrapartida, eles tiveram mais dificuldade em adicionar informações relevantes. Isso pode ter ocorrido devido a problemas de base em leitura e escrita, uma vez que a capacidade de identificar as informações que faltam em um texto depende da habilidade de leitura e compreensão.

Após os exercícios propostos, selecionei algumas produções textuais que foram realizadas por eles antes da unidade didática, a fim de que identificassem os problemas de coesão presentes nesses textos. Após isso, eles deveriam proceder à revisão das referidas

redações; por fim, deveriam informar quais estratégias foram utilizadas dessa tarefa. Veja-se, no gráfico abaixo, como foi o desempenho dos discentes nessa atividade:



Como se pode verificar ao longo do relatório, os resultados da aplicação da unidade didática foram bastantes promissores. A maioria dos alunos demonstrou empenho na realização das atividades propostas, e, à medida que a unidade avançava, perceberam-se posturas mais agentivas por parte dos alunos.

A metodologia adotada foi eficiente na promoção do desenvolvimento metalinguístico dos aprendizes, uma vez que foi possível observar melhorias na compreensão e na produção de textos escritos.

No entanto, foi observado que alguns alunos não apresentaram o resultado esperado. Esses estudantes possuem problemas de base e precisam de uma intervenção especializada para que possam concluir o seu processo de alfabetização. Contudo, é importante ressaltar que o método utilizado favoreceu o desenvolvimento metalinguístico dos discentes e pode ser associado ao ensino de outros conteúdos e abordagem de outros problemas de prática de escrita

dos aprendizes. É possível afirmar que a aplicação da unidade didática foi bem-sucedida em alcançar o objetivo proposto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central a elaboração de atividades voltadas para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio do ensino da coesão referencial em atividades de revisão. Através da elaboração e aplicação de uma unidade didática, buscou-se ratificar a eficácia do ensino da coesão referencial por meio de atividades de revisão como estratégia para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas.

Acredito que o desenvolvimento metalinguístico desempenha um papel crucial no aprimoramento linguístico dos estudantes do 6º ano, uma vez que as habilidades metalinguísticas são fundamentais para o sucesso na leitura e na escrita. Elas capacitam os alunos a compreender a estrutura da linguagem e refletir sobre o significado das palavras e frases, promovendo uma maior conscientização sobre a língua. Além disso, essas práticas são essenciais para uma comunicação efetiva, a resolução de problemas linguísticos e a compreensão de textos mais complexos.

Para atingir os objetivos, busquei, com a ajuda da minha orientadora, propor atividades de análise de sentenças com estruturas bem e malformadas, vinculadas a estratégias de revisão textual, de modo que os alunos pudessem revisar seus próprios textos. Ao analisar os problemas de estabelecimento da coesão referencial presentes na escrita dos textos argumentativos dos alunos, desenvolvi e apliquei atividades com foco nessas dificuldades específicas.

Através da avaliação do rendimento dos discentes em relação aos objetivos alcançados, pudemos constatar que a aplicação da unidade didática mostrou boas perspectivas no que tange ao ensino da coesão referencial e revisão. Os resultados obtidos evidenciaram um avanço significativo na compreensão e aplicação dos conceitos trabalhados, destacando a força do ensino dessas habilidades para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

É importante ressaltar que esta pesquisa não se limita apenas aos benefícios obtidos pelos alunos participantes, mas também busca contribuir com o fazer pedagógico de outros professores. Espera-se que os resultados e as estratégias alcançadas possam inspirar e subsidiar práticas pedagógicas mais efetivas, promovendo o desenvolvimento metalinguístico em outras turmas e contextos de ensino. Além disso, espera-se que outros pesquisadores se sintam estimulados a desenvolver pesquisas complementares, aprofundando o pensamento sobre o ensino da coesão referencial e da revisão textual.

6 REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007

BEAUGRANDE, Robert-Alain de, DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue Française, 1978, Larousse, Paris.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramentos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FÁVERO, L.L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo, Ática, 11ª ed, 2002.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), **The Nature of Intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.

GERHARDT, Ana Flávia. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. São Paulo: Pontes, 2017.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, **Ruqaiya**. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

HAYES J. R.; FLOWER L. S. **Identifying the organization of writing processes**. In: L.1980.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Desempenho dos estudantes brasileiros em leitura e escrita em 2019. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultados/2019/notas_do_saeb_2019.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2023.

KOCH, I.V. **A coesão textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça, **O texto e a construção de sentidos**, 10 edição. São Paulo: Contexto 1997.

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

NELSON, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and new findings. In G. H. Bower (Org.). **The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory**, 1990.

NEVES, M. H. de M. **A teoria linguística em Aristóteles**. Alfa, São Paulo, 25:57-67, 1981.

NEVES, M. H. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. Rio de Janeiro: Contexto, 1994.

PEREIRA, Luciana Faria. **Produção de texto e desenvolvimento metalinguístico: por uma reescrita como escrita**. 2017. 138 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada). UFRJ. Rio de Janeiro.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOMMERS, N. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. **College Composition and Communication**, 31(4), 378-388, 1980.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. 4 a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VAL, M. da G costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999.

APENDICE

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Nome da pesquisa: O Ensino da Coesão Textual por meio de atividades de revisão.

Coordenador da pesquisa: Jefferson Pereira Pacheco

Contatos do coordenador: (21)991031941; seeduc20142@gmail.com

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE

Prezado(a) Aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pelo Professor Jefferson Pereira Pacheco. Esse estudo busca a melhoria da educação escolar e traz para você o benefício de escrever textos de melhor qualidade. Você produzirá textos durante as atividades escolares, que serão analisados pelo pesquisador. Não precisa pagar nada para participar. Seu nome vai ser mantido em segredo. Você não vai ganhar dinheiro por participar. Pode decidir parar de participar a qualquer momento sem ser punido ou ter prejuízos. Quando você quiser, pode falar com o pesquisador para saber mais sobre a pesquisa. Os resultados vão ser divulgados em palestras e artigos científicos, e você pode pedir para ver. Caso aceite, você irá assinar esse termo concordando com as afirmações abaixo:

Eu aceito participar da pesquisa, que busca a melhoria da educação escolar e traz para mim o benefício de escrever textos de melhor qualidade. Entendi todas as coisas que estão envolvidas na participação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de participar da pesquisa sem que nada me aconteça. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com meu responsável. Li e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima. Estou ciente de que meu responsável receberá uma via deste documento e a outra via ficará arquivada com o pesquisador. Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar:

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do aluno participante da pesquisa

Assinatura do Coordenador da Pesquisa

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Endereço: Av. Horácio de Macedo, S/N, Cidade Universitária. Telefone: (21) 3938-2598. E-mail: cep@iesc.ufrj.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(Responsável)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Nome da pesquisa: O Ensino da Coesão Textual por Meio de Atividades de Revisão.

Coordenador da pesquisa: Jefferson Pereira Pacheco.

Contatos do coordenador: (21) 99º03-1941; ufrjletras2020@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro pai/mãe ou responsável,

Seu filho(a) foi convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa feita pelo professor Jefferson Pereira Pacheco, que está estudando como as atividades de revisão de textos podem ajudar os alunos a escrever melhor. Esse estudo é para melhorar a educação e ajudar seu filho(a) a escrever redações melhores e com mais autonomia para revisá-las. Durante as aulas de Língua Portuguesa, seu filho(a) vai escrever textos que serão analisados pelo pesquisador, mas não precisa pagar nada. Não haverá nenhum risco para a saúde de seu filho(a) e o nome dele(a) vai ser mantido em segredo. Seu(sua) filho(a) não terá nenhum benefício financeiro ao participar da pesquisa, e é totalmente voluntário(a). Seu(sua) filho(a) pode escolher não participar ou mudar de ideia a qualquer momento sem nenhum problema.

Não há complicações legais em participar desta pesquisa. Tudo foi feito seguindo as regras da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Se você quiser, pode falar com o pesquisador para saber mais sobre a pesquisa. Os resultados serão divulgados em palestras, artigos científicos e na dissertação, e você pode pedir para ver os resultados. Você receberá uma cópia deste documento e o pesquisador guardará a outra cópia.

Por favor, se você concorda com que seu(sua) filho(a) participe dessa pesquisa, forneça os dados solicitados e assine abaixo.

Nome do(a) menor participante: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20 ____.

 Assinatura do Responsável/Representante Legal

 Assinatura do Coordenador da Pesquisa

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Endereço: Av. Horácio de Macedo, S/N, Cidade Universitária. Telefone: (21) 3938-2598. E-mail: cep@iesc.ufrj.br



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Nome da pesquisa: O Ensino da Coesão Textual por Meio de Atividades de Revisão.

Coordenador da pesquisa: Jefferson Pereira Pacheco

Contatos do coordenador: (21)991031941; ufrjletras@gmail.com

CARTA DE ANUÊNCIA

Ilma. Senhora Diretora,

Sua Unidade Escolar, Centro Integrado Educacional Adail Maria Tinoco, está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa sob responsabilidade do Professor Jefferson Pereira Pacheco, orientado no Mestrado Profissional em Letras (UFRJ) pela Professora Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt. O estudo será realizado durante as atividades da disciplina de Língua Portuguesa e tem como objetivo analisar como o ensino da coesão referencial por meio de atividades de revisão pode contribuir para o melhoramento das produções textuais dos alunos. V. S^a. poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, para esclarecimento de qualquer dúvida ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. A U.E. que V. S^a. dirige está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bastando comunicar por escrito. O nome da U.E. e dos alunos participantes da pesquisa será mantido em sigilo absoluto, e os resultados obtidos na pesquisa só serão utilizados para análises ou divulgações em reuniões e publicações científicas e acadêmicas. V. S^a., a U.E., qualquer participante ou instâncias partícipes não terão quaisquer custos para o desenvolvimento da pesquisa ou benefícios financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes dela. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a busca da melhoria da educação escolar e trarão para os alunos o benefício de escrever textos de melhor qualidade.

Diante das explicações, se V. S^a. concorda com os termos da participação desta pesquisa, por gentileza, forneçam os dados solicitados e coloquem suas assinaturas a seguir.

U.E. participante:

[Assinatura redigida]

Responsável(is)

Diretora Geral: _____

RG: _____ Matrícula: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20 ____.

Diretor Geral

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Endereço: Av. Horácio de Macedo, S/N, Cidade Universitária. Telefone: (21) 3938-2598. E-mail: cep@iesc.ufrj.br

ANEXO

UFRJ - INSTITUTO DE
ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO / IESC -
UFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DA COESÃO TEXTUAL POR MEIO DE ATIVIDADES DE REVISÃO

Pesquisador: JEFFERSON PEREIRA PACHECO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65161922.5.0000.5286

Instituição Proponente: Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.988.280

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objetivo geral promover o desenvolvimento metalinguístico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio do ensino da coesão referencial em atividades de revisão de texto. Como objetivos específicos, buscaremos compreender as demandas apresentadas pelos alunos em termos de coesão referencial, analisar textos com estruturas bem e mal formadas e apresentar aos alunos estratégias de revisão a fim de contribuir com desenvolvimento metalinguístico dos estudantes. Para atingir os objetivos propostos, serão analisados os problemas de estabelecimento da coesão referencial que emergem da escrita de produções; na sequência, serão elaboradas atividades que serão aplicadas a fim de melhorar as questões de coesão presentes nas redações dos alunos. Após isso, iremos avaliar o rendimento dos alunos acerca dos objetivos estabelecidos. Acreditamos que o desenvolvimento metalinguístico muito pode contribuir para o aprimoramento linguístico dos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental, pois as habilidades metalinguísticas são importantes para o sucesso na leitura e na escrita, pois ajudam as pessoas a compreender a estrutura da linguagem e a refletir sobre o significado das palavras e frases. Além disso, essas habilidades são úteis na comunicação efetiva, na resolução de problemas linguísticos e na compreensão de textos complexos.

Endereço: Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária, Sala ao lado da secretaria de pós-graduação

Bairro: Ilha do Fundão

CEP: 21.941-598

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-2598

E-mail: cep@iesc.ufrj.br

**UFRJ - INSTITUTO DE
ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO / IESC -
UFRJ**



Continuação do Parecer: 5.988.280

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador informa que seu projeto se propõe a "Compreender como o ensino da coesão referencial em atividades de revisão de texto pode promover o desenvolvimento metalinguístico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem observações

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As correções introduzidas resultaram satisfatórias

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As correções introduzidas resultaram satisfatórias

Recomendações:

Atualizar a paginação do sumário do projeto, que ficou desfasado depois das correções

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2033653.pdf	07/03/2023 21:06:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDORresponsavel.pdf	07/03/2023 21:03:29	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
Outros	CartadeAnuenciarevisada.pdf	07/03/2023 17:08:05	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	07/03/2023 17:05:39	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOPARAPARTICIPANTEMENORDEIDADErevisado.pdf	07/03/2023 17:04:49	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
Cronograma	5CronogramaRevisado.pdf	07/03/2023 17:02:00	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito

Endereço: Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária, Sala ao lado da secretaria de pós-graduação
Bairro: Ilha do Fundão **CEP:** 21.941-598
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 **E-mail:** cep@iesc.ufrj.br

**UFRJ - INSTITUTO DE
ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO / IESC -
UFRJ**



Continuação do Parecer: 5.988.280

Brochura Pesquisa	Projetodepesquisarevisado.pdf	07/03/2023 17:00:31	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto3.pdf	11/11/2022 20:31:26	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4TermoAssentimentoaluno.pdf	11/11/2022 20:28:12	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
Cronograma	5_Cronograma13.pdf	11/11/2022 20:27:52	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa131111.pdf	11/11/2022 20:27:22	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito
Orçamento	6Orçamento.pdf	11/11/2022 20:14:02	JEFFERSON PEREIRA PACHECO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 06 de Abril de 2023

**Assinado por:
Gabriel Eduardo Schutz
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária, Sala ao lado da secretaria de pós-graduação
Bairro: Ilha do Fundão **CEP:** 21.941-598
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 **E-mail:** cep@iesc.ufrj.br

