



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

NELSON DE MORAIS

**REFERENCIAÇÃO E COESÃO TEXTUAL: o papel dos pronomes na
tessitura do texto**

MONTES CLAROS – MG
2018

Nelson de Moraes

REFERENCIAÇÃO E COESÃO TEXTUAL: o papel dos pronomes na tessitura do texto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Sublinha: Panorama crítico do ensino de Língua Portuguesa

Dissertação liberada em: ____/____/____

M827r Morais, Nelson de.
Referenciação e coesão textual [manuscrito] : o papel dos pronomes na
tessitura do texto / Nelson de Moraes. – Montes Claros, 2018.
131 f. : il.

Inclui Bibliografia.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -
Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/
Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota.

1. Ensino. 2. Pronomes. 3. Coesão. 4. Referenciação. I. Mota, Maria
Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título:
O papel dos pronomes na tessitura do texto.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



NELSON DE MORAIS

REFERENCIAÇÃO E COESÃO TEXTUAL: o papel dos pronomes na tessitura do texto

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:


Prof.ª Dr.ª Maria Alice Mota – Orientadora (Unimontes)


Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)


Prof.ª Dr.ª Arlete Ribeiro Nepomuceno (Unimontes)

Montes Claros (MG), 6 de março de 2018.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fortalecimento nos momentos de dificuldades.

À minha companheira, Renata, pela compreensão e pelo apoio.

Aos meus pais, sogra, irmãos, sobrinhos, cunhados e amigos, pelo incentivo a continuar estudando.

Aos colegas professores e à gestão da Escola Estadual Coronel Coimbra (direção e supervisão), pela disposição em ajudar.

Às bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Aos colegas de turma, pelo conhecimento compartilhado, especialmente Cassilmara, pelo companheirismo e apoio, e a Jeswesley, pelas contribuições oportunas.

À minha orientadora, Dra. Maria Alice Mota, pelo apoio e direcionamento.

À professora Dra. Maria do Socorro Coelho Vieira, pela preocupação constante.

Aos demais professores e aos funcionários do PROFLETRAS e da Unimontes, pela atenção e pelo comprometimento.

A CAPES, pelo apoio financeiro que contribuiu para a realização deste Mestrado.

Aos meus alunos do 9.º ano, turma 901, pela participação efetiva na pesquisa.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Que a aula não pare nas terminologias, nas classificações e que os exercícios de gramática não sejam, apenas, exercícios de reconhecimento das diferentes unidades e estruturas gramaticais. (ANTUNES, 2003).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Por meio da referida pesquisa, intitulada *Referenciação e coesão textual: o papel dos pronomes na tessitura do texto*, foi elaborada e aplicada uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino de leitura, buscando ressignificá-lo, a partir das contribuições da coesão e da referenciação textual, vistas como aspectos que atuam de forma pontual para o estabelecimento dos sentidos, pelos interlocutores, nos textos. Almejou-se levar os alunos ao desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem uma compreensão e interpretação textual eficazes. Partiu-se da hipótese de que o desenvolvimento de atividades que sejam direcionadas, para além da metalinguagem, poderia levar os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II, turma 901, a se inserirem num processo em que o mais importante seja a construção de sentidos nos textos, a partir dos usos de elementos linguísticos, especialmente os pronomes pessoais, oportunizando o aprimoramento da competência leitora. Lançou-se mão, nesta pesquisa, de pressupostos teóricos de Antunes (2003; 2005), Cafiero (2010), Koch e Vanda (2010), Campos (2014), Cavalcante (2014), Castilho (2016), entre outros. Foi utilizada a pesquisa-ação (LAKATOS; MARCONI, 2010), pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual e da pesquisa etnográfica. A proposta metodológica foi baseada em atividades diagnósticas, no que se refere principalmente à leitura. Após o diagnóstico, foram realizadas atividades que visavam minimizar as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Posteriormente, foi realizada a análise comparativa dos resultados da etapa investigativo-diagnóstica com os da etapa investigativo-interventiva, atentando-se para a relevância ou não da proposta construída. Assim, o estudo possibilitou o alcance de bons resultados e a confirmação da hipótese levantada de que o ensino dos pronomes numa abordagem que vá além da metalinguagem contribui efetivamente para que os alunos reconheçam e usem esses pronomes como elementos linguísticos referenciais e de coesão textual, o que pode garantir a esses alunos maior habilidade de ler textos, compreendendo-os e interpretando-os de forma eficaz.

Palavras-Chave: Ensino; pronomes; coesão e referenciação.

ABSTRACT

This masterdegree dissertation presents the results of a research developed in the Post-Graduate Program Professional Master Degree in Letters - PROFLETRAS. Through this research named 'Reference and textual cohesion: the role of pronouns in the text weaving', a proposal of pedagogical intervention for the teaching of reading was developed and applied seeking to re-signify it. It was based on the contributions of cohesion and textual reference, seen as aspects that act precisely in the establishment of the senses by the interlocutors in the texts. It aimed to lead students to develop skills and competences that enable effective textual understanding and interpretation. It was hypothesized that the development of activities that are directed beyond metalanguage could lead the students of the 9th grade of Elementary School 2, class 901, to be in a process in which the most important feature is the meaning construction in the texts from the use of linguistic elements especially the personal pronouns enabling the improvement of reading competence. In this research, the theoretical assumptions of Antunes (2003; 2005), Cafiero (2010), Koch and Vanda (2010), Campos (2014), Cavalcante (2014), Castilho (2016) and others were used. The action research (Lakatos and Marconi, 2010), theoretical and methodological assumptions of Textual Linguistics and ethnographic research were used. The methodological proposal was based on diagnosis activities, mainly regarding reading. After the diagnosis, activities which were aimed at minimizing difficulties found in the teaching and learning of the Portuguese language were used. Afterwards, a comparative analysis of the results of the investigative-diagnostic phase with those of the investigative-intervention phase was made, considering the relevance of the proposal. Thus, the study allowed the achievement of good results and the confirmation of the hypothesis that the teaching of pronouns in an approach that goes beyond metalanguage effectively contributes to the students' recognition. And also, the use of these pronouns as referential linguistic and textual cohesion elements can ensure that these students have greater ability to read texts, interpreting and understanding them effectively.

Keywords: Teaching; pronouns; cohesion and reference.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

QUADRO 1: Pronomes pessoais.....	34
QUADRO 2: Pronomes pessoais no PB.....	37
QUADRO 3: Funções básicas dos pronomes pessoais.....	41
QUADRO 4: Fonte de renda	55
QUADRO 5: Nível de escolaridade dos responsáveis pelos estudantes	56
QUADRO 6: Hábito de ler	56
QUADRO 7: Tipos de leituras de que gostam	57
QUADRO 8: Importância de ler.....	57
QUADRO 9: Hábito de ler	58
QUADRO 10: Tipos de leitura de que gostam.....	58
QUADRO 11: Importância de ler.....	59
QUADRO 12: Análise do uso de pronomes como elementos de coesão textual e referenciação no texto "Perseu e Medusa"	61
QUADRO 13: Análise do pronome lhe (elemento de coesão referencial).....	74
QUADRO 14: Análise do pronome lhes (elemento de coesão referencial)	74
QUADRO 15: Análise do pronome me (elemento dêitico).....	75
QUADRO 16: Análise dos referentes dos pronomes	76
QUADRO 17: Preenchimento de lacunas com pronomes pessoais	77
QUADRO 18: Identificação de referentes de pronomes pessoais durante a leitura.....	80
QUADRO 19: Resultados da atividade final da etapa investigativo-interventiva	83

FIGURAS

FIGURA 1: Localização de Carbonita em Minas Gerais	53
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 1 REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 Parâmetros Curriculares e o Ensino de Língua Portuguesa	14
1.2 O gênero e a habilidade leitora.....	16
1.3 Texto e elementos linguísticos	16
1.4 Conhecimentos metalinguísticos.....	17
1.5 Referenciação	18
1.6 Expressões referenciais e suas funções no texto	24
1.7 Coesão: aprofundando a compreensão do fenômeno	28
1.7.1 Formas de coesão	29
1.7.1.1 Coesão a partir da substituição.....	31
1.7.1.1.1 Substituição gramatical	31
1.7.1.1.2. Substituição lexical	32
1.8 Pronomes pessoais.....	33
1.8.1 Pronomes: visão tradicional	33
1.8.2 Pronomes: visão recente.....	36
1.8.3 Pronomes: elementos de referenciação e coesão textual.....	38
1.8.3.1 Referenciação pronominal: anáfora e catáfora.....	42
1.8.3.2 Ambiguidade referencial	46
1.9 Análise de questões do PROEB e Prova Brasil: referenciação por pronomes - desafio a ser superado	47
 2 METODOLOGIA	52
2.1 O universo da pesquisa.....	53
2.2 A comunidade pesquisada	54
2.3 Perfil sociocultural da comunidade pesquisada	55
2.4 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica	59
2.5 Plano de ação da etapa investigativo-diagnóstica	60
2.6 Resultados da etapa investigativo-diagnóstica	61
2.6.1 Análise dos resultados	61
2.7 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva	64
2.8 Plano de ação da etapa investigativo-interventiva	65

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	71
3.1 Estratégia Metodológica I	72
3.1.1 Estratégia Metodológica I – 2.ª parte	72
3.2 Estratégia Metodológica II	73
3.2.1 Estratégia Metodológica II – 2.ª parte	75
3.3 Estratégias Metodológicas III e IV	76
3.4 Estratégia Metodológica V	78
3.5 Estratégia Metodológica VI e VII	79
3.6 Estratégia Metodológica VIII	79
3.7 Estratégia metodológica VIII – 2.ª parte	82
3.8 Estratégia metodológica IX	82
3.8.1 Instrumento avaliativo IX – 2.ª parte	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXO A – Termo de Consentimento.....	92
ANEXO B – Termo de Assentimento	93
ANEXO C - Termo de concordância da instituição	94
ANEXO D – Ficha Social	95
ANEXO E – Questionário 1 / Para o responsável pelo aluno informante.....	96
ANEXO F – Questionário 2 / Para o aluno informante	97
ANEXO G – Parecer Consubstanciado do CEP	98
APÊNDICE A – Atividades Diagnósticas.....	101
APÊNDICE B – Atividades Interventivas.....	104
APÊNDICE C – Atividades Interventivas	109
APÊNDICE D – Atividades Interventivas	113
APÊNDICE E – Atividades Interventivas.....	117
APÊNDICE F – Atividades Interventivas	120
APÊNDICE G – Atividades Interventivas	122
APÊNDICE H – Atividades Interventivas	125
APÊNDICE I – Atividades Interventivas.....	128

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa intitula-se *Referenciação e coesão textual: o papel dos pronomes na tessitura do texto* e encontra-se situado na área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes, especificamente na sublinha Panorama Crítico do Ensino de Língua Portuguesa.

A pesquisa objetivou investigar o reconhecimento e uso dos pronomes como elementos linguísticos referenciais para a coesão textual, uma vez que esses pronomes constroem relações sintáticas e semânticas essenciais para a continuidade temática, aspecto de textualidade importante e que se apresenta como uma das dificuldades verificadas na leitura de textos de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Coronel Coimbra, localizada no município de Carbonita, região do Vale do Jequitinhonha – Minas Gerais.

Para a realização deste estudo, optou-se pelas análises quantitativa e qualitativa, considerando-se que, ao fazer o levantamento de dados, fez-se uma abordagem de pontos ligados à objetividade e subjetividade dos aspectos estudados. Também foram considerados alguns princípios metodológicos da pesquisa etnográfica, entre eles, a observação e o levantamento dos dados, com o objetivo de conhecer, de forma mais detalhada, aspectos socioeconômicos e culturais específicos da comunidade pesquisada, coletando, através de anotações de campo, todas as informações que se fizeram importantes para este estudo. Dessa forma, para dar suporte à pesquisa, tornou-se imprescindível a busca de fontes bibliográficas consistentes. Já se levando em consideração os objetivos delineados, esta pesquisa é também de caráter exploratório, uma vez que proporciona maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo explícito, fato que envolve um criterioso levantamento bibliográfico, que é essencial para sustentar teoricamente o estudo que aqui se propõe. Tendo em vista os procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa-ação, já que foi concebida e associada a uma proposta de intervenção, buscando a resolução de um problema coletivo em que pesquisadores e pesquisados estiveram envolvidos de modo participativo e colaborativo.

O *lôcus* da pesquisa, conforme já referido, foi a Escola Estadual Coronel Coimbra, localizada na cidade de Carbonita – MG. A instituição está inserida no Vale do Jequitinhonha, região com grandes fragilidades sociais, em que se verifica significativo número de discentes despreocupados com o processo de ensino e aprendizagem, e muitos destes já tendo envolvimento em atos de violência. A comunidade selecionada para a realização da pesquisa e aplicação do projeto de intervenção pedagógica foi o 9.º ano do Ensino Fundamental II, turma

901. Os alunos dessa turma, em sua maioria, são oriundos de famílias de baixo ou médio nível socioeconômico e apresentam dificuldades quanto à leitura e à produção de textos escritos.

Cumprе esclarecer que, embora tenham sido verificadas dificuldades, tanto em leitura quanto em escrita, dedicou-se, neste estudo, especificamente, à questão da leitura. Assim, a partir das observações empíricas feitas no cotidiano da sala de aula, as questões que se propõem para esta pesquisa são:

(i) Os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II da turma 901 reconhecem e usam os pronomes pessoais como elementos linguísticos referenciais para a coesão textual?

(ii) Quais os tipos de atividades que deverão ser aplicadas para que o ensino dos pronomes permita a esses alunos reconhecerem e usarem esses pronomes como elementos linguísticos de referência e coesão textual?

Dessa forma, esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, investigativo-diagnóstica; e a segunda, investigativo-interventiva. Na primeira etapa, procedeu-se à coleta e análise dos dados; na segunda, elaborou-se o projeto de intervenção pedagógica que foi aplicado a fim de que as dificuldades apresentadas pelos alunos pudessem ser sanadas. Esse plano de intervenção norteou-se pela interpretação de textos, com atividades que possibilitaram a análise e discussão sobre um conjunto de elementos linguísticos referenciais, para que se pudesse favorecer a construção e o desenvolvimento de habilidades necessárias, relacionadas à leitura, no que se refere ao reconhecimento e uso dos pronomes como elementos de referência. É importante ressaltar que se procedeu também à avaliação do referido plano de intervenção.

Assim, especificamente, este trabalho visou a:

(i) verificar, através de estratégias metodológico-diagnósticas, as dificuldades apresentadas pelos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II, no que diz respeito aos usos dos pronomes que operam como elementos linguísticos de referência na construção da coesão textual;

(ii) proceder à revisão de literatura que deu o suporte teórico à categorização das dificuldades demonstradas pelos alunos;

(iii) categorizar as dificuldades apresentadas pelos alunos tendo em vista o uso dos pronomes como elementos linguísticos no processo de referência e coesão textual;

(iv) construir, através de sustentação teórica consistente, um projeto de intervenção, contemplando estratégias metodológicas que permitam tratar dos processos de referência para a coesão dos textos escritos;

(v) aplicar o projeto de intervenção, utilizando as atividades construídas relacionadas ao uso dos pronomes como elementos linguísticos de referência e coesão textual;

(vi) fazer um estudo comparativo entre os dados coletados no diagnóstico e os resultados verificados com a aplicação do projeto de intervenção;

(vii) avaliar as estratégias propostas e aplicadas.

Esses objetivos foram propostos visando a testar as seguintes hipóteses:

(i) Os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II (turma 901) têm dificuldades para reconhecer e usar os pronomes pessoais como elementos linguísticos referenciais de coesão textual;

(ii) O ensino de pronomes, numa abordagem que considere a sua funcionalidade e que vá além da metalinguagem, poderá contribuir efetivamente para que os alunos reconheçam e usem esses pronomes como elementos linguísticos referenciais e de coesão textual, o que poderá garantir a esses alunos maior habilidade de ler textos, compreendendo-os e interpretando-os de forma eficaz.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, tomando como base as orientações dos documentos oficiais, destacando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nota-se, por parte dos docentes, uma grande preocupação em trabalhar atendendo a uma diversidade de gêneros textuais. Na tentativa de realizar o trabalho com êxito, muitos são os que têm excluído de suas aulas o estudo dos conteúdos conceituais e procedimentais da gramática, debruçando-se na leitura de inúmeros textos e no desenvolvimento de atividades de reconhecimento de informações presentes na superfície textual, o que nem sempre tem servido para a formação de alunos proficientes em habilidades de leitura e escrita. O reconhecimento e a análise de elementos linguísticos nos processos de referência atendendo à construção da coesão textual apresentam-se como essenciais na construção de sentidos.

Portanto, o que torna importante esta pesquisa é o fato de que, com ela, buscar-se-á aprimorar o ensino da disciplina Língua Portuguesa, no que diz respeito aos conteúdos gramaticais, especificamente os pronomes pessoais, para que se compreenda a necessidade de aliar conhecimentos linguísticos com análises de usos e funções dos elementos gramaticais, almejando, dessa forma, formar e aprimorar as habilidades de leitura dos alunos do 9.º ano (turma 901), da Escola Estadual Coronel Coimbra.

A proposta de trabalho desta pesquisa foi assim organizada: capítulo 1: Referencial teórico; capítulo 2: Metodologia; capítulo 3: Resultados e discussões; Considerações finais e Referências.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, apresentam-se as contribuições teóricas que sustentaram a pesquisa. Todas as teorias estudadas foram muito importantes para fundamentar a intervenção realizada, visando à melhoria do ensino-aprendizagem da coesão referencial.

1.1 Parâmetros Curriculares e o Ensino de Língua Portuguesa

Na atualidade, são inúmeros e significativos os estudos linguísticos que defendem que o ensino de Língua Portuguesa deverá estar focado no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras. Segundo Mol (2000), se, nas aulas de língua portuguesa, pretendem-se enfocar os conhecimentos linguísticos, estes deverão ser trabalhados como auxílios oportunos a uma leitura e uma produção textual eficientes.

Dessa forma, buscando-se uma escola mais eficaz, segundo Antunes (2003), surgem os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), os quais dão ênfase à dimensão interacional e discursiva da língua e estabelecem, ainda, que os conteúdos de língua portuguesa devem estar articulados em torno do uso da língua oral e escrita e da reflexão sobre esses usos. Analisando tais PCN, percebe-se, pois, que estes não defendem que se devam deixar de lado os conhecimentos linguísticos e também não abordam conteúdos gramaticais da forma como eram apresentados nos programas de ensino tradicional de língua portuguesa.

Nos termos de Mol (2000), nesses referidos PCN, esse estudo está presente em todos os anos de escolaridade, todavia, sem a necessidade de que os estudantes dominem nomenclatura. Por exemplo, se um professor trabalha com a nomeação tradicional do termo gramatical “e” apenas como conjunção aditiva, dificulta, para os alunos, a identificação de outros valores semânticos desse termo, dependendo do contexto. Matta (2009) corrobora esse argumento afirmando que não é satisfatório apenas fazer o reconhecimento de uma conjunção coordenativa aditiva, se ela não for utilizada para contribuir com a progressão da informatividade textual. Pautando-se em argumentos como esses, Mol (2000) afirma que os estudos gramaticais devem ser abordados como estratégias para a compreensão, interpretação e produção de textos.

Ratificando essa visão, Campos (2014) afirma que o termo gramática está ligado à ideia de um conjunto de regras que orientam o funcionamento da língua. O ensino dos tópicos gramaticais não pode desconsiderar a situação em que se produzem os sentidos. Reiterando a argumentação dos autores anteriormente citados, para a autora, o ensino da gramática deve,

assim, basear-se nos usos da língua, relacionado, então, às atividades de leitura e escrita de textos.

Conforme se lê no Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa (2014), para que o estudo de um texto seja eficaz, devem-se considerar seus aspectos linguísticos, vocabulares e sua gramática. Pode-se ir além da definição de termos, pode-se constatar e explicar termos elípticos, relações dêiticas e anafóricas, compreendendo o papel destes na progressão temática e na sequenciação do texto.

Dessa forma, conforme já referido, ao analisar os pressupostos teóricos constantes nos documentos oficiais, verifica-se a necessidade de um ensino que opte pelos usos e sentidos dos termos, e não apenas por nomenclaturas e conceitos da gramática normativa. Segundo Campos (2014), deve-se trabalhar com a gramática de modo que os alunos compreendam o funcionamento da língua. Matta (2009) reitera esse argumento afirmando que deve haver distinção entre o que sejam regras gramaticais e o que sejam nomenclaturas gramaticais. Para a autora, ensinar gramática não é apenas fazer reconhecimentos e dar nomes às unidades e categorias de uma língua, classificando-as, mas também reconhecer a funcionalidade dessas unidades para a construção do sentido que se quer produzir.

De acordo com Antunes (2003), visando a avaliar o desempenho escolar dos alunos, surge o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Esse sistema, em consonância com os PCN, defende a formação e o desenvolvimento de um grupo de habilidades e competências necessárias para a compreensão e escrita de textos, que exige muito mais que simplesmente definições ou classificações gramaticais. Segundo a autora, todas as competências são avaliadas a partir de gêneros textuais.

Em Minas Gerais, em harmonia com o SAEB, surge o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública). Integrado a esse sistema, há o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica). Ele visa a acompanhar a melhoria da qualidade do ensino ofertado, através de avaliações que são aplicadas periodicamente. Nessas avaliações diagnósticas, são verificadas diversas habilidades relacionadas à leitura, já que se compreende que há necessidade de consolidação dessas habilidades para que o leitor consiga compreender os variados textos que circulam na sociedade.

Segundo Cafiero (2010, p. 103), uma dessas capacidades é “estabelecer relações entre as partes de um texto de modo a (re) construir a continuidade temática.” De acordo com a autora, tendo a referida capacidade adquirida, o leitor será capaz de recuperar elementos que antes foram introduzidos no texto, construindo relações de continuidade e progressão. Afirmo ainda a autora que essa capacidade poderá ser desenvolvida à medida que o professor estimula

o aluno a identificar os elementos da cadeia referencial em textos. Acrescenta que atividades em que os mecanismos de uso de pronomes substituindo nomes sejam constantes há favorecimento da aquisição da habilidade de compreender um texto, usando como estratégia a identificação dos elementos de referenciação. Dessa forma, entende-se que, ao adquirir tal habilidade, os alunos poderão construir os sentidos nos textos lidos, interpretando-os eficazmente.

1.2 O gênero e a habilidade leitora

O Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa (2014) propõe, para o Ensino Fundamental II, o trabalho com textos que retomem associações referentes às figuras do herói, do vilão, e também do anti-herói. No documento, faz-se, ainda, a proposta da realização de leituras que apresentem como temática as representações do espelho, como o mito “Eco e Narciso”, assim como “Eros e Psiquê” e “Luta dos Titãs contra os deuses”, narrativas importantes para a realização do trabalho com mitos e ritos de iniciação ou passagem. De acordo com essa matriz curricular, textos com essas temáticas visam a fazer com que os estudantes reflitam sobre valores presentes neles, possibilitando o reconhecimento em si, na fase de transição para a vida adulta, da ocorrência de conflitos parecidos àqueles narrados nas histórias lidas.

1.3 Texto e elementos linguísticos

Defende-se que o trabalho sistemático com elementos que compõem o texto (microestrutura) apresenta-se como essencial à conquista da compreensão e interpretação eficazes do todo (macroestrutura). Aprofundar o estudo de determinados recursos linguísticos que servem à construção de sentidos dos textos é visto como muito oportuno para o aprimoramento da competência leitora. Santos e Santos (2015) defendem a importância de se relacionar texto e tópicos gramaticais, uma vez que toda atividade linguística requer conhecimento do todo (texto) e das partes menores que o constituem. Os autores afirmam que, com a crescente propagação da importância do texto para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, entendeu-se, de maneira equivocada, que o trabalho deveria focar-se apenas no plano de conteúdo do texto sem desenvolver questões que exijam conhecimentos linguísticos. Sendo assim, busca-se um trabalho, em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, que

associe gramática e texto, favorecendo o estabelecimento de sentidos em todas as leituras realizadas de toda e qualquer sequência textual.

1.4 Conhecimentos metalinguísticos

Os documentos oficiais norteadores propõem um ensino de língua portuguesa que seja direcionado para além da metalinguagem, entretanto não se considera que essa seja dispensável em todas as situações de ensino. De acordo com tais documentos, deve-se entender que, quando a compreensão metalinguística for necessária para a construção eficaz de sentidos, ela deve estar presente, ocupando, desse modo, seu lugar. Criticam-se processos de ensino e aprendizagem que estancam na descrição e nomeação das palavras, desconsiderando, assim, as funções delas como construtoras de sentidos e significados nas sequências textuais. Conforme já referido, almeja-se um ensino que não pare nos conceitos e definições, mas que, vá além, buscando associar conhecimentos metalinguísticos às práticas de uso.

Nesse sentido, Barbosa (2010) argumenta que as atividades linguísticas (de uso da língua) antecedem as atividades de análise linguística. Dentro dessas, encontram-se as atividades epilinguísticas (relacionadas com a reflexão sobre a linguagem, orientada para o uso de recursos expressivos). Elas precedem as atividades metalinguísticas (referem-se à reflexão sobre os recursos expressivos, levando-se em consideração a construção de noções e conceitos). De acordo com a autora, ambas devem-se direcionar para o uso da língua. Para ela, a metalinguagem possibilita falar sobre o funcionamento da linguagem, dos gêneros do discurso, das configurações dos textos e das estruturas morfosintáticas. Porém, há linguistas que chamam a atenção para algumas questões. Possenti (2012), por exemplo, ressalta que não há sentido o ensino de nomenclaturas a quem não domina habilidades de uso da língua escrita, salienta, todavia, que a escola deve fazer reflexões a respeito da língua, sendo esta uma das atividades usuais dos falantes.

Na mesma linha de reflexões, Geraldi (2012) afirma que a maior parte do tempo e esforços gastos por professores e estudantes serve para o aprendizado da metalinguagem de análise da língua, e que saber a língua é ter habilidades de uso dessa língua em situações concretas de interação, entendendo e compreendendo enunciados. O autor menciona que o ensino fundamental precisa possibilitar o desenvolvimento de um trabalho centrado no ensino da língua e que se deve lançar mão dos conhecimentos metalinguísticos apenas quando a descrição da língua colocar-se como necessária ao alcance final que é o domínio linguístico.

Portanto, deve-se entender é que pouco servirá a memorização de classes de palavras, nesse caso, classificações de pronomes, se os empenhos não estiverem ancorados na tentativa de contribuir com a construção de sentidos, a partir das categorias gramaticais estudadas e aprofundadas, buscando compreensão e interpretação acuradas dos textos.

Dessa maneira, sintetizando algumas reflexões dos PCN, Gomes (2009) assinala que o ensino tradicional enfatizou muito a metalinguagem, o que não possibilitou que os estudantes aprendessem a utilizar, de forma competente, a língua. Na visão da autora, o ensino focado na reflexão sobre o funcionamento da língua não elimina o estudo de estruturas como fonética, morfologia e sintaxe. Contudo, para a autora, esse processo de ensino deve ocorrer à medida que a apropriação das estruturas para colaborar na reflexão sobre os usos seja necessária. Nesse sentido, Barbosa (2010) enfatiza, ainda, que a metalinguagem, por si só, não tem serventia, mas que sua construção progressiva é necessária para que se possa falar dos textos, analisar, apreciar, criticar, reformulá-los.

1.5 Referenciação

Para compreender o fenômeno da referenciação, é preciso entendê-lo em sua totalidade, relacionando-o com duas dimensões dos estudos da Linguística Textual: o texto e a coerência. Segundo Cavalcante *et al.* (2014), o texto é definido como sendo de qualquer extensão, possuindo uma unidade de sentido e uma intenção, inseridos dentro de uma unidade de comunicação que garantem a coerência.

Um texto “nasce” da necessidade que se tem de estabelecer um processo comunicativo, inserido em um determinado lugar na sociedade. Para Cavalcante *et al.* (2014), os textos ganham unidade de sentido dentro de um contexto situado em determinado cenário social.

Cavalcante *et al.* (2014) expressam que a existência de um texto encontra-se relacionada à possibilidade de se atribuir coerência a certa situação comunicativa. A coerência aparece da percepção de uma atividade negociada de sentido que depende da intencionalidade argumentativa do locutor, da participação do interlocutor, das sinalizações encontradas na superfície textual e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados. Considerando-se o que os autores ressaltam, entende-se, assim, que os sentidos são construídos a partir da interação entre interlocutores e textos. Com base nas marcas encontradas na superfície textual e nos conhecimentos adquiridos e armazenados pelos interlocutores é que as construções de sentidos acontecem.

Cavalcante *et al.* (2014) comentam que a análise de contexto de produção de um texto passa por uma atividade cognitiva, essencialmente colaborativa, por parte do interlocutor, que por isso mesmo, precisa ser compreendido como um coenunciador, ou seja, aquele que atua de modo ativo na construção de sentido, da coerência. Citam, ainda, que:

Reconhecer os elementos contextuais pertinentes para a unidade de sentido requer a (re) ativação de conhecimentos armazenados em nossa memória. Esses conhecimentos surgem a partir de nossas experiências no mundo e do contato com as informações que recebemos das mais variadas fontes. Por serem determinados culturalmente, os conhecimentos prévios têm, em sua raiz, um caráter sócio-histórico, daí ser comum, nos estudos atuais, falar no status sociocognitivo do texto e da coerência (CAVALCANTE *et al.*, 2014, p.21).

Dessa maneira, chega-se ao entendimento de que os conjuntos de informações, dados, conhecimentos em geral, acumulados ao longo do tempo, inserem-se em lugar central no processo de interpretação de textos, sendo, portanto, essenciais para a construção de sentidos. A esse respeito, Cavalcante *et al.* (2014) afirmam que a ativação e reativação dos conhecimentos prévios são essenciais para o processo de interação, uma vez que a superfície textual, o cotexto, apresenta certa incompletude. De acordo com Kleiman e Sepúlveda (2014), alguns autores da área de Linguística usam o termo *cotexto* referindo-se ao contexto linguístico. Sendo assim, apreende-se que o cotexto faz referência à superfície textual, ou seja, ao interior do texto, a sua materialidade linguística.

Para o processamento textual, vários conhecimentos são acessados, visando à finalidade de uma interpretação fiel às pistas encontradas no texto. Elias e Koch (2010) apresentam três tipos de conhecimentos. São eles:

(i) Conhecimento linguístico

Engloba os conhecimentos gramaticais e lexicais. Ancorados nesse tipo de conhecimento, compreende-se: a organização linguística no contexto, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. Cavalcante *et al.* (2014) consideram que, para atribuir sentidos ao texto, é preciso conhecer o seu vocabulário e também a sua organização sintática.

A título de exemplificação, observa-se a tirinha seguinte:



FONTE: Koch e Elias (2010).

De acordo com Koch e Elias (2010), a conjunção ‘mas’ é um elemento linguístico relevante para a produção de sentidos. Esse conectivo estabelece a relação de oposição entre a ideia “Mão única” e “Não necessariamente a certa”.

(ii) Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo

Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, assim como os conhecimentos advindos de vivências pessoais, que permitem a produção de sentidos. Cavalcante *et al.* (2014) complementam que trata-se de uma bagagem informacional acumulada.

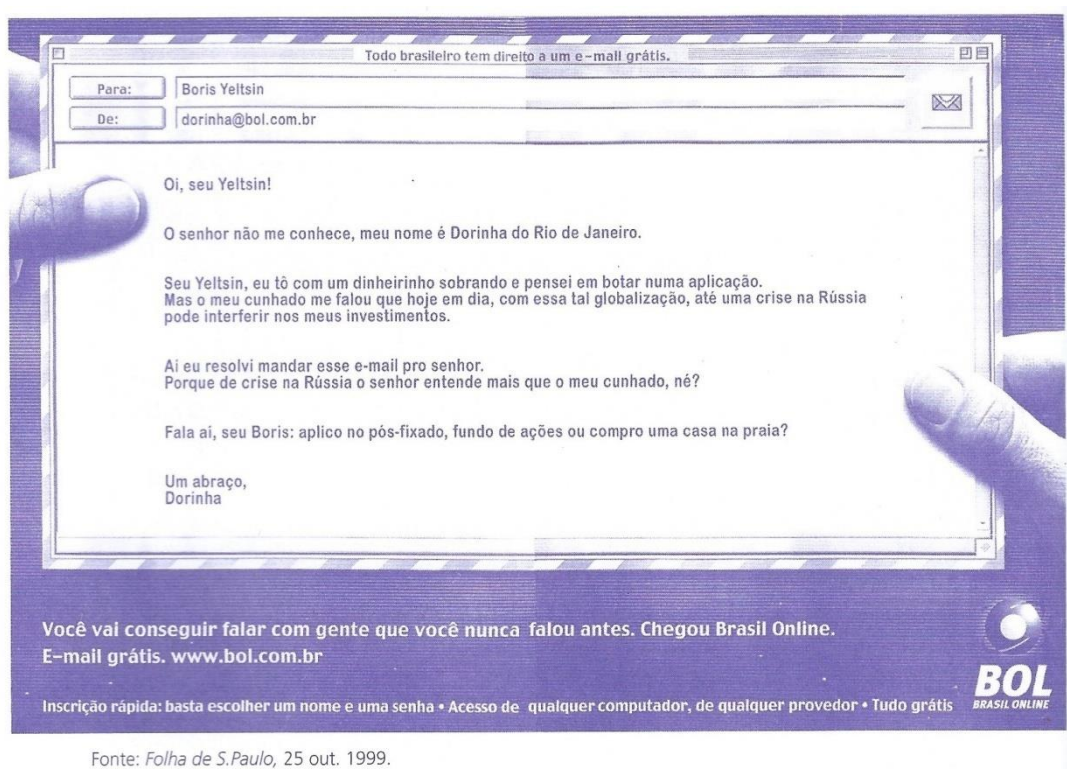


FONTE: Koch e Elias (2010).

Segundo Koch e Elias (2010), necessita-se de conhecimentos de mundo para compreender essa tirinha. Defendem que é preciso considerar que em lojas de artigos finos, geralmente, depara-se com a frase “Favor não tocar”. O período do texto “Quebrou, pagou” constitui uma versão pouco polida do enunciado “é bom não tocar nos objetos, porque se tocar e quebrar algo, terá de pagar”.

(iii) Conhecimento interacional

Refere-se às formas de interação por meio da linguagem. Cavalcante *et al.* (2014) ratificam que é aquele conhecimento relacionado às expectativas que os sujeitos têm sobre o desenvolvimento de cada realização interativa. Abordam que a coerência é uma construção sociocognitiva manifestada na interação e depende do contexto de produção.



Fonte: Folha de S.Paulo, 25 out. 1999.

FONTE: Koch e Elias (2010).

Na visão de Koch e Elias (2010), nessa mensagem apresentada, há uma inadequação do uso da língua, considerando-se as funções dos interlocutores, do conteúdo, da variedade linguística e da finalidade comunicativa. Pontuam que, nesse texto, a desconsideração da situação de comunicação foi realizada de modo intencional para evidenciar as vantagens oferecidas aos assinantes da BOL.

Sustentados por esses tipos de conhecimentos, os interlocutores, ao interagirem entre si e com o texto, encontram-se mais preparados e podem, de modo satisfatório, estabelecer interpretações possíveis, construindo-se, dessa forma, os sentidos permitidos, a partir das marcas presentes na superfície do texto.

Antes de abordar de maneira direta aspectos precisos da referenciação, compreendeu-se como oportuno estabelecer o estudo de alguns pontos sobre o texto e a coerência, vistos, portanto, como redimensionadores do processo de referência. Conforme Cavalcante *et al.* (2014), a ênfase no aspecto sociocognitivo do texto e da coerência permite uma compreensão diferenciada da referência. Argumentam que, em uma perspectiva construtivista, o

reconhecimento dos referentes não pode limitar-se a uma associação um-para-um entre objetos do mundo e objetos do texto. Ressalta, ainda, que a referência é uma construção relacionada ao dinamismo imbricado à configuração do texto e à busca pela coerência.

Apresenta-se como tópico central, no aprofundamento da referenciação, o entendimento das cadeias coesivas que, na visão de Cavalcante *et al.* (2014), são conjuntos de expressões nominais que favorecem o estabelecimento de um referente no texto.

Para Cavalcante *et al.* (2014), o estudo da referência visa à investigação de como a informação a respeito de uma entidade pode ser estabelecida e processada, de forma a se notar o modo em que a continuidade textual é garantida, contudo, expressa que com os avanços de estudos na área, constatou-se que a questão da referência não poderia se limitar ao tratamento da informação no texto. Assim, começou-se a falar em referenciação, proposta teórica que coloca em evidência o aspecto dinâmico do processo de construção de referentes no texto.

Para os estudos em referenciação, faz-se necessário estabelecer a diferenciação entre o termo referente e expressão referencial.

Conforme Cavalcante *et al.* (2014), o referente ou objeto de discurso é a representação de uma entidade estabelecida no texto, na mente dos interlocutores. São entidades que ganham representação no universo discursivo construído pelo texto e por isso é que são chamados referentes. Já a expressão referencial é uma estrutura linguística usada para manifestar de modo formal no contexto, a representação de um referente. Pontua que, na maioria dos casos, é de natureza substantiva (substantivos, acompanhados ou não de determinantes ou pronomes substantivos).

Para que o processo de referenciação seja compreendido eficazmente, é oportuno buscar o entendimento de seus princípios fundamentais, que, para Cavalcante *et al.* (2014), são:

- A referenciação é uma (re) elaboração da realidade

Entendendo-se que a realidade não existe por si, constata-se que é função central da linguagem favorecer um modo de acesso a ela. Assim, corrobora Leffa (1996) que:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

Desse modo, para compreender a natureza dos processos referenciais, é importante que se entenda que os objetos do mundo encontram-se expressos nos textos, de modos variáveis, sendo construído de acordo com as particularidades de cada situação de interação, o que implica as características dos interlocutores e as suas intencionalidades.

Cavalcante *et al.* (2014) consideram como importante, no desenvolvimento da leitura, que o aluno seja munido de estratégias, reconhecendo os posicionamentos de um texto como marcas de um certo aspecto da realidade. Pontuam que o aluno deve reconhecer que as atividades inerentes à organização textual estão ligadas aos gêneros do discurso, não só como a manifestação de conteúdo e formato “relativamente estáveis”, mas também como uma maneira de propor sentidos por meio de recursos linguísticos reunidos para proporcionar a coerência condizente com o seu projeto de dizer, com sua intenção.

➤ A referenciação resulta de uma negociação

Ao produzirem e compreenderem textos, os sujeitos atuam de modo ativo no processo de interação, sempre negociando os sentidos construídos.

O processo é dinâmico, permitindo, desse modo, modificações durante o desenvolvimento das ações. Há um processo interativo, em que interlocutores expressam concordâncias, discordâncias, fazem acréscimos, refutam ou ratificam posicionamentos. Dessa forma, os objetos do discurso são passíveis de recategorização (procedimento em que um mesmo referente pode sofrer mudanças, a depender da maneira como um texto o apresenta e de como ele será reconstruído pelo coenunciador).

Cavalcante *et al.* (2014) afirmam que a negociação é imprescindível para a referenciação, confirmando caracterizações e propondo reformulações ou mostrando possibilidades de formulação de um referente. Deixam claro que não se trata de construir versões aleatórias da realidade, mas de submeter a versão à aceitação de outros participantes do processo interlocutivo. Argumentam, além disso, que, por ser um princípio constitutivo da linguagem, a negociação faz parte de qualquer interação estabelecida por meio de textos.

➤ A referenciação é um processo sociocognitivo

Os estatutos do texto e da coerência são vistos sob um ponto de vista sociocognitivo. Essa proposta busca estabelecer uma relação essencial entre o processo de conhecer (da alçada da cognição) e as experiências culturais (da alçada do social), embora não se separem a

rigor, esses níveis: o cognitivo e o social. Trabalha-se, mentalmente, para interpretar textos, de forma que as “lacunas” para o estabelecimento dos sentidos são preenchidas a partir dos conhecimentos prévios, que são construídos na mente. Construir a referência é, então, uma atividade cognitiva.

1.6 Expressões referenciais e suas funções no texto

Trabalha-se, agora, com os processos referenciais, visando demonstrar como eles apresentam como objetivo final contribuir para a construção da coerência/coesão textual e discursiva.

Cavalcante (2012) apresenta três processos referenciais:

➤ Introdução referencial

A introdução referencial ocorre quando um “objeto” que até então não foi apresentado é introduzido, sem que haja outro elemento discursivo em que ele esteja ancorado anteriormente. O referente é introduzido, no contexto, pela primeira vez, a partir de expressões referenciais, chamadas introduções referenciais. Cavalcante (2012, p. 122) afirma que “quando um referente é introduzido por uma expressão referencial, ele pode ter ou não alguma ligação com outros referentes que aparecem anteriormente no contexto.”

Exemplo de introdução referencial:

O bêbado, no ponto do ônibus, olha pra uma mulher e diz:
 — Você é feia, hein?
 A mulher não diz nada. E o bêbado insiste:
 — Nossa, mas você é feia demais!
 A mulher finge que não ouve. E o bêbado torna a dizer:
 — Puxa vida! Você é muito feia!
 A mulher não se aguenta e diz:
 — E você é um bêbado!
 — É, mas amanhã eu melhoro...

(Disponível em: <<http://www.piadas.com.br/piadas/bebados/vida-d-bebado>>.
 Acesso em: 23 abr. 2010.)

FONTE: Cavalcante (2012).

Para Cavalcante (2012), nesse texto, as expressões “O bêbado” e “uma mulher” não estão relacionados a nenhum elemento mencionado de modo anterior. Dessa forma, os dois referentes são introduzidos no contexto, pela primeira vez.

➤ Anáfora

A estratégia anafórica relaciona-se à continuidade referencial, isto é, à retomada de um referente através de novas expressões referenciais. As anáforas são classificadas em diretas ou correferenciais (expressões que fazem a retomada de referentes já apresentados no texto por outras expressões), indiretas (expressões que aparecem no texto pela primeira vez, mas o referente é apresentado como já conhecido, em razão de sua inferência pelo processamento sociognitivo do texto, e faz a inclusão de outros conhecimentos que se tem do que está sendo referido).

Texto com exemplos de anáforas:

Patativa do Assaré ★ 05/03/1909 ★ 08/07/2002

Poeta e repentista cearense, nascido na localidade de Serra do Santana, próximo de Assaré, cego de um olho desde os 4 anos de idade, Antonio Gonçalves da Silva alfabetizou-se aos 12, quando frequentou a escola por alguns meses, começando logo em seguida a compor versos. Iniciou-se como cantador e violeiro aos 16 anos, e três anos depois, numa viagem ao Pará, recebeu o apelido de Patativa. Com o passar dos anos, ele foi se tornando conhecido na região, e em 1956 publicou seu primeiro livro, *Inspiração Nordeste*. Mais tarde teve outras coletâneas de poemas publicadas, além de diversos folhetos de cordel. Patativa conheceu a fama em 1964, quando Luiz Gonzaga, o Rei do Baião, gravou *Triste Partida*, de sua autoria. Em 1972 o cantor Fagner gravou sua música “Sina” e mais tarde tornou-se produtor de seus discos.

(Fonte: Adaptado de <<http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/ver/patativa-do-assare>>. Acesso em: 12 dez. 2011.)

FONTE: Cavalcante (2012).

Cavalcante (2012) aborda que, nesse texto, existem várias retomadas que são feitas do referente introduzido pela expressão “Patativa do Assaré”. Entre algumas expressões referenciais anafóricas, cita-se: pronomes **ele** e **seu**, das palavras e expressões **poeta**, **repentista cearense**, **Antonio Gonçalves da Silva**. De acordo com postulações da autora, essas formas referenciais são consideradas **anáforas diretas** ou **anáforas correferenciais**, já que foram usadas para fazer a remissão ao mesmo referente. As retomadas correferenciais, de acordo com Antunes (2010), constituem a volta a um mesmo objeto discursivo anteriormente referido na superfície do texto, marcando a continuidade de sentido.

➤ Dêixis

Expressões referenciais dêíticas podem introduzir objetos de discurso ou podem retomá-los. Um dêítico é definido pela propriedade de só ser possível fazer a identificação da entidade a que ele se refere sabendo-se, ainda que superficialmente, quem enuncia a expressão dêítica e o local ou o tempo em que se encontra esse enunciador. O fenômeno da dêixis diz respeito à localização e à identificação de variados aspectos, como pessoas, objetos, eventos e processos em relação a um contexto espaço-temporal que é criado em situação de enunciação em que existem um falante e um ouvinte.

Nos casos de dêixis, a expressão referencial remete a um referente que não se acha representado na superfície textual, ou seja, no cotexto, porém cuja imagem pode ser divisada no tempo/espaço real de fala, ou exige muito que o interlocutor suponha quem enuncia e quando ou em qual lugar encontra-se localizado.

Cavalcante (2012) discorre sobre a existência de três tipos de dêixis:

➤ Dêixis pessoal

Define-se dêixis pessoal como expressão usada pelo sujeito para remeter aos interlocutores, isto é, às pessoas do discurso: eu e tu/você.

Abaixo, exemplo de dêixis pessoal:

Quando eu estou aqui
 Eu vivo esse momento lindo
 Olhando pra você
 E as mesmas emoções sentindo
 São tantas já vividas
 São momentos que eu não esqueci
 Detalhes de uma vida
 Histórias que eu contei aqui...

(Fonte: Erasmo Carlos/Roberto Carlos. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/roberto-carlos/48587/>>. Acesso em: 12 dez. 2011.)

FONTE: Cavalcante (2012).

No texto, têm-se como exemplos de elementos dêíticos os pronomes **eu** e **você**.

➤ Dêixis espacial

A dêixis espacial sinaliza para informações que se relacionam a lugar, possuindo como ponto de referência o local em que ocorre a enunciação. Os dêíticos espaciais evidenciam a

relação de proximidade relativa ao lugar que ocupa o enunciador, podendo ser encontrados na forma de advérbios como “lá”, “aqui” e pronomes como “este”, “essa”.

Abaixo, exemplo de dêixis espacial:

Quando eu estou aqui
 Eu vivo esse momento lindo
 Olhando pra você
 E as mesmas emoções sentindo
 São tantas já vividas
 São momentos que eu não esqueci
 Detalhes de uma vida
 Histórias que eu contei aqui...

(Fonte: Erasmo Carlos/Roberto Carlos. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/roberto-carlos/48587/>>. Acesso em: 12 dez. 2011.)

FONTE: Cavalcante (2012).

Retomando o mesmo texto-exemplo anterior, observamos que há nele as palavras **aqui** e **esse** funcionando como elementos dêiticos.

➤ Dêixis temporal

Os dêiticos temporais localizam no tempo do enunciador certos fatos, ou seja, usam como ponto de referência o “agora” da enunciação. Essa função é desempenhada por advérbios, locuções adverbiais ou expressões indicadoras de tempo, como: “amanhã”, “ontem”, “na semana passada” e sufixos que marcam modo e tempo, como em “falarei” e “falo.”

A seguir, exemplo de elemento dêítico temporal:

Ditador na cadeia
 Último presidente da ditadura militar argentina (1976-1983), Reynaldo Bignone, de 82 anos, foi condenado na semana passada a 25 anos de prisão por crimes contra a humanidade. [...]

(Fonte: Revista *Época*, 26 abr. 2010, p. 16.)

FONTE: Cavalcante (2012).

Nesse texto, a expressão **na semana passada** apresenta o sentido de tempo. Cavalcante (2012) assevera que, por ele ser da esfera jornalística, é imprescindível que o leitor saiba a data à qual a expressão refere-se, pontuando que essa coordenada deve estar

explicitada, levando o leitor a compreender a expressão **na semana passada** como referência à data de publicação do texto: 26 de abril de 2010.

O aprofundamento dos conhecimentos relacionados aos processos de referenciação é de inquestionável importância para a eficácia da realização da compreensão e da interpretação textual, já que elas favorecem a construção de textos coesos e contribuem, ainda, para o estabelecimento de sentidos.

Cavalcante (2012) aborda a referenciação como recurso imprescindível para a unidade de coerência, desempenhando funções textual-discursivas não limitadas à organização do fluxo de informação. Segundo a autora, ela contribui para um alargamento do fenômeno da coesão textual, uma vez que o que se vê como “tessitura” do texto não só engloba a possibilidade de recuperar um referente no cotexto, ou seja, na superfície textual, mas também implica a construção de uma representação ligada ao direcionamento argumentativo e expressivo almejado pelo enunciador.

A autora supracitada conclui que os aspectos anteriormente aludidos em conjunto com as informações contextuais interligadas pela coesão constituem o fenômeno maior da coerência e defende que tal abordagem deve ser trabalhada na escola, favorecendo, assim, a atribuição de instruções pertinentes aos alunos quanto à importância de se usar estratégias de referenciação para a melhoria da competência em compreensão e produção textual.

1.7 Coesão: aprofundando a compreensão do fenômeno

Segundo Antunes (2005), a continuidade que se estabelece, no texto, pela coesão, é uma continuidade de sentido, semântica, portanto. Para a autora, essa continuidade é expressa, normalmente, pelas relações de reiteração, associação e conexão. Essas relações acontecem a partir de determinados procedimentos, divididos em diversos recursos. Afirmo a autora que a coesão é o resultado de uma série de relações textuais estabelecidas no texto. Essas relações, ou seja, os elos criados estão, pois, relacionados ao campo dos valores semânticos, isto é, aos sentidos que se pretendem construir

Ratificando as postulações de Antunes (2005), Koch (2007) discorre que a coesão estabelece relações de sentido e, sendo assim, relaciona-se ao conjunto de elementos semânticos que ligam uma sentença a outra que veio antes. Segundo a autora, a cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, tem-se um “elo coesivo”. Completa que o conceito de coesão textual refere-se aos processos de sequencialização, tornando recuperável uma ligação linguística entre os elementos que ocorrem na superfície do texto e acrescenta que o

uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, deixando explícitos os tipos de relações ocorridas entre os elementos linguísticos que o compõem.

Alves (2013) assevera que o texto deve ser analisado em todos os seus aspectos, como gênero, função, composição, informatividade, remissões a outros textos (intertextualidade) e em seus recursos de coesão, elemento aprofundado nessa pesquisa. Segunda ela, enfatizar os recursos coesivos enquanto possibilitadores das ligações entre as partes do texto é dar atenção a elementos essenciais na tessitura textual. Esses recursos favorecem a continuidade, a progressão temática, conduzindo os leitores em uma sequência coerente de apresentação de informações.

1.7.1 Formas de coesão

Segundo Antunes (2005), a partir dos modos como as ligações são realizadas no texto, diferentes tipos de nexos são promovidos, a saber:

- Coesão por **reiteração**: é a relação pela qual os elementos do texto vão sendo retomados; cria-se, assim, um movimento duradouro de retorno aos segmentos prévios, o que favorece o percurso, a continuidade. Desse modo, nas palavras da autora, os segmentos textuais vão ligando-se, tanto para trás quanto para frente, e uma parte dá acesso à outra. Ao substituir-se uma expressão por um pronome ou por um sinônimo, realiza-se uma reiteração, uma continuidade.

A seguir, apresenta-se exemplo onde há utilização da relação textual reiteração:

Canto

Na minha janela
Pousou rapidinho
Um passarinho.
Da sua passagem
Caiu uma pena.
Escrevi com **ela**
Este poema.

BEATRIZ, Elza. Cadernos de segredos. São Paulo: FTD, 1989, p. 53.

FONTE: Antunes (2017).

No poema ‘Canto’, tem-se o pronome pessoal **ela** sendo usado em substituição ao substantivo pena. Há então um nexos entre “Caiu uma pena” e “Escrevi com **ela**”.

- Coesão pela relação de **associação**: é a relação que se cria no texto com base na ligação de sentido entre as palavras presentes na superfície textual. Esse tipo de relação é criado por palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, e por meio desse tipo de relação, nenhuma palavra fica solta no texto; há sempre alguma ligação semântica entre as palavras de um texto e não poderia ser diferente, uma vez que todo texto é marcado por uma unidade temática, ou seja, pela concentração de um tema único, que pode ser desenvolvido por outros subtemas.

Abaixo, apresenta-se exemplo em que há a utilização do recurso de articulação associação:

“Há três tipos de **células-tronco**. As mais comuns são encontradas na **medula** do ser humano em qualquer idade, mas seu poder de reprodução e especialização é baixo. Outro tipo são as células-tronco existentes no **cordão umbilical**, mais potentes que as da medula. Mas o tipo mais promissor são as células-tronco dos **embriões** humanos. (VEJA, 2/3/2005)

FONTE: Antunes (2017).

Nesse texto, nota-se a aproximação de sentidos (associação semântica) entre as palavras “célula-tronco”, “medula”, “cordão umbilical” e “embriões”.

- Coesão pela relação de **conexão**: corresponde ao tipo de relação semântica que acontece de forma mais específica entre as orações, períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Essa relação acontece por meio de unidades da língua que preenchem essa função, como as conjunções, preposições e respectivas locuções, os chamados conectores. Esses conectores são responsáveis por uma função de muita importância: a de sinalizar a relação semântica que se procura estabelecer entre segmentos, como as relações de causa, tempo, oposição, finalidade, adição, as quais indicam o direcionamento argumentativo do texto, além de, é claro, servirem como elos que conectam as partes desse texto.

Exemplo de relação de conexão:

“O brasileiro- mesmo lentamente- dá sinais de reação. Cansado e mais alerta, já não engole sapos tão facilmente. Procura se informar e tem ousado contra-atacar, **conforme** mostram as queixas registradas nos Procons.” (ISTOÉ, 7/2/2001).

FONTE: Antunes (2005).

No texto-exemplo, a conexão é estabelecida pela conjunção **conforme**. De acordo com Antunes (2005), a relação semântica de conformidade se estabelece quando um segmento expressa que algo foi realizado considerando-se o que foi pontuado em outro.

Apresentou-se, de forma mais ampla, os tipos de relações responsáveis pelo processo de coesão, todavia aprofundar-se-á na compreensão da reiteração, a partir do procedimento *substituição*, de forma mais específica na substituição gramatical realizada a partir da retomada por pronomes pessoais, conteúdos essenciais na fundamentação da pesquisa realizada.

1.7.1.1 Coesão a partir da substituição

As línguas possuem muitos recursos com os quais se pode voltar a referir-se ou a predicar, não precisando usar exatamente as mesmas palavras. Na visão de Antunes (2005), pode-se conseguir o efeito da inter-relação de sentido, também, ao fazer a substituição de uma palavra por outra, de algum modo, equivalente. Evidencia, portanto, que é possível substituir uma palavra por um pronome, por um advérbio ou por outro termo semântica ou textualmente equivalente.

O recurso coesivo da substituição se subdivide em substituição gramatical e substituição lexical.

1.7.1.1.1 Substituição gramatical

Os pronomes, segundo Antunes (2005), são uma categoria particular de expressão referencial, ou seja, de expressões por meio das quais se faz referência às pessoas e às coisas. Reforça que eles possuem a grande função textual de servir como elemento de substituição, assegurando, assim, a cadeia referencial do texto. Menciona, ainda, que a classe gramatical pronomes serve como elo entre os diversos segmentos do texto, favorecendo, desse modo, a reiteração, continuidade necessária para que haja coerência.

A seguir, evidencia-se exemplo, em que há uso da substituição gramatical.

“As convenções gráficas não são muitas e aprendê-**las** não é difícil. Basta você estar atento a **elas** e consciente de sua importância para a qualidade dos textos que escreve. Um dos melhores caminhos para isso é observar seu uso nos textos bem escritos.”

(Carlos Alberto Faraco. Português: língua e cultura, p. 19)

FONTE: Antunes (2005).

No exemplo, observam-se os pronomes pessoais **las** e **elas** usados como elementos linguísticos de articulação. Os pronomes **las** e **elas** apresentam coesão referencial com a expressão “as convenções gráficas”, garantindo, assim, a continuidade temática.

Compreende-se como oportuno mencionar que a substituição realizada a partir de pronomes pode ocorrer, no contexto, por dois modos. Primeiramente, aborda-se a anáfora, mecanismo em que um termo antecedente, elemento dito anaforizado, segundo Maingeneau (1996), é retomado por um pronome, chamado de elemento anaforizante. Para o autor, as relações de retomada de um elemento por outro na cadeia textual são chamadas de fenômenos anafóricos. O outro modo de ocorrência é a catáfora, em que o pronome aparece antes do nome, substituindo-o de forma antecipada.

Entende-se como necessário esclarecer que não se trata de se concentrar em ensinar, de forma enfática, nomenclatura aos alunos. Assim, o mais importante não seria ele saber o que é anáfora ou catáfora, mas compreender as palavras que se associam na cadeia referencial, conseguindo, dessa forma, chegar satisfatoriamente ao processo de construção de sentidos. Para Antunes (2005),

[...] significa muito pouco saber reconhecer as muitas subdivisões dos tipos de pronome, saber que nomes eles têm, por exemplo, se não sabemos que função eles desempenham na construção do texto e que restrições de uso eles impõem a sua sequência. (ANTUNES, 2005, p. 85).

Desse modo, busca-se ir além de classificações, focando-se nos efeitos de sentido almejados. Na visão da autora, saber que o pronome *lhe* é um pronome pessoal oblíquo é muito pouco, pois isso é apenas aspecto de classificação e nomenclatura. Evidencia, portanto, que é preciso saber mais do que nomenclatura da gramática para realizar articulações que fazem sentido, remetendo, então, à realização das retomadas pronominais.

1.7.1.1.2. Substituição lexical

A substituição lexical consiste em usar uma palavra no lugar de outra textualmente equivalente. De acordo com Antunes (2005), a substituição possibilita a volta a uma referência já feita no texto e, por isso, é reiterativa. Segundo a supracitada autora, essa forma de substituição favorece a continuidade textual, mostrando, ainda, que segmentos encontram-se semanticamente inter-relacionados. Para a autora, a substituição pode ocorrer pela troca de uma palavra por seu sinônimo, palavra com mesmo sentido ou sentido aproximado, ou ainda

pela substituição de uma palavra por seu hiperônimo, palavra de sentido geral, e que se pode fazer o processo de substituição de uma palavra por uma expressão descritiva, a qual funciona, no texto, como se fosse uma espécie de sinônimo. Ressalta, ainda, que essas são substituições feitas de um nome por uma expressão na qual se descreve a função ou estado mais relevante da entidade referida.

Exemplifica-se, a seguir, a substituição lexical.

“Existem evidências de que os **sapos** habitam a terra desde o período jurássico, mas, ao contrário dos dinossauros, a mais imponente estirpe de 200 milhões de anos atrás, os **anfíbios** sempre foram considerados párias do reino animal. (ÉPOCA, 28/6/2004)

FONTE: Antunes (2005).

A palavra **anfíbios** (palavra de sentido mais geral), no exemplo, faz referência a **sapos** (palavra de sentido mais específico).

1.8 Pronomes pessoais

1.8.1 Pronomes: visão tradicional

De acordo com Campos (2014), **pronomes** são palavras substitutas de outras. Podem, ainda, acompanhar outras palavras. Para a autora, **pronomes pessoais** são chamados assim porque indicam as pessoas ligadas aos verbos. Expõe que os pronomes pessoais são as únicas palavras que possuem a característica peculiar de variar a sua forma lexical de acordo com a função que desempenham.

- Desempenhando a função de sujeito: eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas.
- Desempenhando a função de complementos verbais: me, mim, te, ti, se, si, o, a, lhe, nos, vos, etc. (Campos, 2014, p.143)
- As formas pronominais “na, no, nas, nos, la, lo, las, los” são variantes dos pronomes oblíquos a, o, as, os (Campos, 2014, p. 153)

A seguir, apresenta-se quadro com os pronomes pessoais:

QUADRO 1: Pronomes Pessoais

PRONOMES PESSOAIS RETOS			PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS	
			átonos (sem prep.)	tônicos (c/prep.)
Singular	1. ^a pessoa	<i>Eu</i>	<i>Me</i>	<i>mim</i>
	2. ^a pessoa	<i>Tu</i>	<i>Te</i>	<i>ti</i>
	3. ^a pessoa	<i>ele, ela</i>	<i>lhe, o, a, se</i>	<i>ele, ela, si</i>
Plural	1. ^a pessoa	<i>Nós</i>	<i>Nos</i>	<i>nós</i>
	2. ^a pessoa	<i>Vós</i>	<i>Vos</i>	<i>vós</i>
	3. ^a pessoa	<i>eles, elas</i>	<i>lhes, os, as, se</i>	<i>eles, elas, si</i>

FONTE: Bechara (2009).

De acordo com Bechara (2009), os **pronomes pessoais** designam as duas pessoas do discurso e a não pessoa (não *eu*, não *tu*), considerada, pela tradição, a 3.^a pessoa.

- 1.^a pessoa: *eu* (singular), *nós* (plural),
- 2.^a pessoa: *tu* (singular), *vós* (plural) e
- 3.^a pessoa: *ele, ela* (singular), *eles, elas* (plural).

Segundo o autor, o plural *nós* indica *eu* mais outra ou outras pessoas, e não *eu + eu*. Para ele, as formas *eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*, exercendo a função de sujeito, são chamadas de *retas*. A cada um destes pronomes pessoais retos há um pronome pessoal oblíquo correspondente, funcionando como complemento e pode apresentar-se em forma átona ou forma tônica. Salienta que, ao contrário das formas átonas, as tônicas vêm sempre presas a preposição.

Ampliando as discussões sobre o ensino de pronomes, Campos (2014) pontua que na sequenciação do estudo de tópicos gramaticais sobre pronomes, as atividades propostas devem incorporar de período em período, o aprofundamento dos pronomes, como, por exemplo, os oblíquos. A autora chama a atenção para a necessidade de abordar a função referencial e sintática deles observando se substituem nomes ou se os acompanham. Sendo assim, nota-se que o estudo das categorias gramaticais é essencial para o amadurecimento de habilidades linguísticas, favorecedoras da compreensão e interpretação textuais eficazes. Entende-se, todavia, que a ênfase precisa de redirecionamento, uma vez que parar nas classificações, sem ir além disso, pouco contribui para participar ativamente na formação de leitores.

Propondo-se um ensino gramatical conduzido para além da nomenclatura e da análise de elementos linguísticos em frases isoladas, concorda-se com Campos (2014) que o

professor preocupado com os usos da língua, entende a ausência de sentido em trabalhar em sala de aula, questões nas quais os pronomes pessoais fazem a substituição de nomes de modo artificializado, como menciona a autora na questão seguinte:

Complete com os pronomes pessoais adequados, seguindo o modelo dado:

- a) A moça é corajosa. Ela é corajosa.
- b) O rapaz é corajoso. ____ é corajoso.
- c) Minha irmã e eu lemos o livro. ____ lemos o livro.
- d) As crianças brincam. ____ brincam.

FONTE: Campos (2014).

De acordo com a autora, não é desse modo que se usam os pronomes, já que são utilizados na sequência do texto para estabelecerem referência a palavras com as quais se relacionam semanticamente. Sendo assim, não se justifica passar longos períodos trabalhando com questões que pouco contribuirão com o aprimoramento de habilidades necessárias à consolidação da competência leitora. É preciso investir tempo e esforços desenvolvendo atividades com pronomes, focalizadas em seus aspectos semânticos e sintáticos, especialmente enquanto elementos que participam de modo ativo na construção da cadeia referencial, corroborando, assim, o processo de estabelecimento de sentido nos textos lidos.

Todavia, na visão de Campos (2014), os professores possuem autonomia para o treinamento de determinado padrão gramatical desde que tenham claros os objetivos a atingir com as atividades. Pondera que o professor não pode ficar apenas focado no ensino gramatical desvinculado dos usos da língua, acreditando que conseguirá o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos com questões mecânicas de memorização de conceitos.

Neves (2015) também critica as atividades mecânicas de identificação e classificação de pronomes, em que se exclui do trabalho a análise desses recursos linguísticos enquanto elementos de coesão referencial. A autora apresenta a seguinte atividade:



a) Classifique os pronomes do texto.

b) Classifique os dois 'os'.

Limpe os pés.

Limpe-os.

FONTE: Neves (2015).

A autora pontua que o direcionamento, nessas atividades, vai apenas para a rotulação, identificação e classificação, em que a frase é retirada do texto, como se ele fosse algo morto, do qual se extrai uma ou outra parte para praticar a atividade de dar nomes a certas categorias de palavras que nele aparecem. Nessa questão, nota-se uma concepção de estudo gramatical em que a ênfase é a tentativa de aprimorar uma nomenclatura pouco satisfatória ao aprimoramento da competência leitora.

Nessa mesma linha teórica, Alves (2013) critica uma análise textual em que apenas se retiram deles palavras, para formular questões. Para uma eficiente compreensão e interpretação textual, há necessidade de conduzir os alunos em um processo de aprofundamento dos recursos linguísticos (elementos gramaticais) presentes nos textos e que funcionam como construtores e colaboradores na construção e estabelecimento dos efeitos de sentido.

1.8.2 Pronomes: visão recente

De acordo com Castilho (2016), os pronomes pessoais passam por mudanças constantemente. Segundo o autor, estudos atuais sinalizam uma nova reorganização no PB (Português Brasileiro). Aborda que essa reorganização ocorre especialmente na modalidade falada e que isso apresenta consequências na estrutura sintática da língua.

Para o autor, a centralidade desses pronomes no sistema das línguas explica por que a reorganização do quadro dos pronomes repercute nos demais pronomes, na morfologia verbal, na concordância verbal e na estrutura funcional da sentença.

A seguir, faz-se uma apresentação do quadro dos pronomes pessoais no PB recentemente.

QUADRO 2: Pronomes pessoais no PB

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1. ^a pessoa sg.	<i>Eu</i>	<i>me, mim, comigo</i>	<i>eu, a gente</i>	<i>eu, me, mim, Prep + eu, mim</i>
2. ^a pessoa sg.	<i>tu, você, o senhor, a senhora</i>	<i>te, ti, contigo, Prep + o senhor, com a senhora</i>	<i>você/ocê/tu</i>	<i>você/ocê/cê, te, ti, Prep + você/ocê (=docê, cocê)</i>
3. ^a pessoa sg.	<i>ele, ela</i>	<i>o/a, lhe, se, si, consigo</i>	<i>ele/ei, ela</i>	<i>ele, ela, lhe, Prep + ele, ela</i>
1. ^a pessoa pl.	<i>Nós</i>	<i>nos, conosco</i>	<i>a gente</i>	<i>a gente, Prep + a gente</i>
2. ^a pessoa pl.	<i>vós, os senhores, as senhoras</i>	<i>vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras</i>	<i>Vocês/ocês/cês</i>	<i>vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês</i>
3. ^a pessoa pl.	<i>eles, elas</i>	<i>os/as, lhes, se, si, consigo</i>	<i>eles/eis, elas</i>	<i>eles/eis, elas, Prep + eles/eis, elas</i>

FONTE: Castilho (2016).

Castilho (2016) acrescenta, além dos pronomes apresentados pela tradição gramatical, outras palavras usadas no Português Brasileiro e que, na atualidade, também assumem a função de pronomes, como por exemplo, a expressão **a gente**. Consideram-se como muito pertinentes todas as formas pronominais presentes no quadro lido, visto que atendem à organização linguística no PB, ao evidenciarem tanto os pronomes usados na formalidade quanto na informalidade, sinalizando, desse modo, respeito às variedades linguísticas constituintes da Língua Portuguesa falada no Brasil.

1.8.3 Pronomes: elementos de referenciação e coesão textual

A Linguística Textual, segundo Gomes (2009), é uma corrente teórica que surgiu como uma reação contrária aos estudos sintáticos e semânticos limitados às análises de sentenças. Considera o texto como objeto de estudo e os componentes sintáticos e semânticos como aspectos formadores da coesão e da coerência discursiva. Para a autora, a coesão é compreendida como o modo de as ideias e os significados se relacionarem dentro do texto, com a utilização dos chamados elementos coesivos, como pronomes e conjunções, sendo considerada como um dos princípios de textualidade; é uma das responsáveis pela construção dos sentidos dos textos. Argumenta que o uso de elementos de coesão é uma das características da gramática dos textos e que, quando se faz uso correto desses elementos, há um eficiente entrelaçamento de ideias.

Na visão de Antunes (2005), não tem sentido aprender noções sobre pronome se não se sabe como utilizá-lo em textos, entendendo a função deles enquanto elementos que contribuem para a coesão e a coerência do dizer. Entende-se, desse modo, que faz sentido estudar pronomes se os conhecimentos adquiridos através deles possibilitarem um eficaz processo de construção de sentidos nos textos lidos. Os pronomes servem como elementos coesivos, colaborando, assim, para o processo de continuidade temática.

Ratificando as contribuições outrora expostas, Antunes (2005) pontua que a função da coesão é a de criar, estabelecer e sinalizar os “laços”, permitindo a ligação entre os vários segmentos do texto, articulando-os e encadeando-os. Ratifica, ainda, que esse elemento de textualidade apresenta justamente a função de promover a continuidade do texto, a sequenciação interligada de suas partes, para que, dessa forma, não se perca o fio de unidade que garante a correta interpretabilidade. Desse modo, tomando-se os pronomes pessoais como elementos coesivos, pode-se compreendê-los como essenciais para a coesão textual e, portanto, eficazes elementos de progressão temática.

Conforme se verifica, as aulas de língua portuguesa apresentam-se como espaços frequentes para introdução de conceitos e memorizações de nomenclaturas. Segundo Antunes (2003), no trabalho com pronomes, é importante considerar a função referenciadora deles, atentando-se para seus usos nas retomadas coesivas. Para a autora, ter conhecimento de que um “ele” é classificado como pronome pessoal do caso reto é muito pouco, pois o que se considera como relevante é compreender as regularidades de uso dos pronomes, para, assim, favorecer a clareza, a precisão referencial, a interpretação coerente de textos.

Nota-se, a partir da visão da mencionada autora, que o ideal é trabalhar além das classificações, utilizando-as como meio para chegar-se ao fim, que é utilizar a compreensão dos pronomes para usá-los em superfícies textuais, favorecendo a construção da coesão.

Nessa mesma linha, Mendes (2000) afirma que há algumas falhas no ensino de língua materna. A autora cita como uma delas o fato de se trabalhar mais com a metalinguagem do que com a língua. Ou seja, procura-se capacitar os alunos para responder a exercícios de gramática, esquivando-se de torná-los eficazes no uso da língua.

Especificamente no trabalho com os pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, Antunes (2003) defende a importância de se utilizar atividades de identificação de palavras substituídas por eles, considerando esses estudos enquanto favorecedores da compreensão das cadeias referenciais de um texto, tornando-os mais coesos e, dessa forma, coerentes. Para a autora, entre muitas implicações pedagógicas, o professor deve promover um processo de leitura de textos os quais encontre apoio nas palavras presentes nesse meio, já que as palavras encontradas na superfície do texto marcam um sentido contextualizado. Ressalta a necessidade de se observar as palavras e os efeitos de sentido gerados por elas, analisar os usos dos pronomes e atentar-se para repetições e substituições, que são eficazes no estabelecimento das relações coesivas.

Enfatiza-se, nesta pesquisa, que o estudo dos pronomes, assim como o de outras categorias gramaticais deve ser desenvolvido além da metalinguagem, construindo e aplicando-se estratégias que favoreçam o entendimento do processo de construção de sentidos e de relações estabelecidas pelas palavras escolhidas para a organização textual.

Na atualidade, muitos estudos estão sendo realizados a partir da função dos pronomes de estabelecer a coesão nos variados textos, servindo, assim, ao processo de coesão referencial, ou seja, com a construção de cadeias referenciais.

Machado e Sousa (2014) definem coesão referencial como uma expressão utilizada para identificar as sinalizações linguísticas que possibilitam a recuperação, no texto, dos elementos referidos na sequência textual. Acrescentam, além disso, que:

A coesão referencial é um processo linguístico que remete a interpretação de um elemento expresso no texto a outro já utilizado para construir esse texto. Um item faz referência a outro quando não pode ser interpretado por si mesmo, mas em relação a outro; quando a significação de um está associada à significação do outro. A coesão referencial ocorre por meio de elementos que retomam termos já explicitados no texto (MACHADO E SOUSA, 2014, p.20).

Apesar da diversidade de elementos linguísticos que a língua dispõe para o estabelecimento da coesão nos textos, neste trabalho, busca-se aprofundar a coesão realizada a partir dos pronomes, particularmente o recurso da anaforização, compreendido como um importante processo de recuperação de termos antecedentes na cadeia referencial, contribuindo, desse modo, na construção de sentidos no texto. Para Moraes e Moraes (2016), as expressões anafóricas são constituintes básicas do processo de referenciação, como recursos dos mais significativos, possibilitando a continuidade e a manutenção dos referentes nos textos.

Segundo Antunes (2014), é oportuno não introduzir os estudantes, especialmente os do ensino fundamental, em estudos tradicionais de classificações de termos da língua que são inconsistentes. Enfatiza que o mais indicado seria não usar definições tradicionais, ocupando-se em possibilitar as críticas dos estudantes quanto a esses termos, buscando, assim, a formação da crítica, em que são iniciados em uma postura de análise, de apreciação que conduzem para além das certezas indiscutíveis.

A autora pontua que algumas práticas não devem estar presentes nas aulas, como a preocupação com as definições e classificações. Considera inoportunas as atividades de simples identificação, em frases analisadas fora de contexto, do tipo de pronome em uso ou de substituir um determinado nome por um pronome supostamente a ele equivalente.

Para ela, o adequado seria escolher, como ponto essencial, as funções dos pronomes, o que levaria, obrigatoriamente, à necessidade do conhecimento dos contextos (textuais, discursivos e situacionais) em que os usos desses pronomes acontecem. Reitera que essas funções não se limitam à análise morfosintática, em que os estudantes saibam classificar os pronomes e reconhecer em frases, se cumprem função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, etc. Sinaliza que as funções dos pronomes precisam ir também ao campo da pragmática, considerando-se os usos linguístico-discursivos.

Complementando as discussões a respeito dos pronomes pessoais, a autora afirma que a função (textual e contextual) dos pronomes localiza-se no campo da referenciação, ou seja, relaciona-se com a atividade do locutor de, com precisão, sinalizar o indivíduo ou a coisa de que se fala.

Corroborando as argumentações de Antunes, Campos (2015) defende que os pronomes de terceira pessoa, como ele e ela só se resolvem semântica e gramaticalmente se considerar sua função de elementos de referenciação, ou seja, se exercem o papel de busca de referentes em qualquer ponto do texto. Então, confirma-se, mais uma vez, a partir dos posicionamentos dessas autoras, que o trabalho realizado em sala de aula com pronomes

pessoais deve ancorar-se, de modo pontual e sistemático com as funções deles, analisando seus usos e sentidos estabelecidos em textos reais que circulam socialmente.

Segundo Antunes (2014), esses pronomes possuem a função sintático-semântico-pragmática de indicar as pessoas do discurso e, além disso, evidenciar as pessoas ausentes do discurso e as coisas a que se quer referir. Quer dizer: indicação que é feita por meio dos pronomes de 3.^a pessoa, como *ele*, *eles*, *ela*, *elas*, etc.

Completando as suas postulações, a autora reafirma que os pronomes pessoais têm função eminentemente referencial, assim como outros sintagmas nominais, uma vez que servem à necessidade de mostrar a quais pessoas ou coisas se referem nos textos. Assim, têm teor contextual e pragmático, já que somente em um contexto é que é possível saber para onde remeter a referência a um pronome pessoal reto **ele**, por exemplo.

Sendo assim, conforme a autora, os pronomes não possuem autonomia referencial, ou seja, só conseguem atualizar sua referência sempre na dependência do contexto situacional ou textual.

Em síntese, defende que os pronomes pessoais apresentam importantes implicações textual, contextual e pragmática, favorecendo:

QUADRO 3: Funções básicas dos pronomes pessoais

A identificação dos interlocutores participantes da interação.	A partir dos pronomes pessoais eu (aquele que está com a palavra) e tu (aquele com o qual o locutor está interagindo).
O direcionamento a pessoas que não estão presentes no momento do discurso.	Função que os pronomes de 3. ^a pessoa (ele , eles , ela , elas) preenchem.
A menção a objetos em geral, presente ou não na cena discursiva	Função exercida pelos pronomes de 3. ^a pessoa (ele , eles , ela , elas).

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador com base em ANTUNES (2014).

Desse modo, os pronomes são considerados como **dêiticos** (marcadores das pessoas que participam do processo interativo) ou como **fóricos** (elementos que referem indivíduos ou objetos).

Kleiman e Sepúlveda (2014) ratificam que pronomes pessoais possuem função dêitica, ou seja, de orientação quando apontam para algum elemento da situação de comunicação. As

autoras completam que os pronomes pessoais apresentam função anafórica/fórica quando vão ao lugar de algum elemento já mencionado no texto.

1.8.3.1 Referenciação pronominal: anáfora e catáfora

Os pronomes são utilizados, nos textos, como elementos de referenciação. São elos de sequenciação textual, favorecendo, portanto, a continuidade. Possibilitam a retomada de itens mencionados anteriormente ou podem referir-se a termos que aparecerão posteriormente.

Marcuschi (2008) considera os pronomes como sendo um fenômeno central como fator de organização textual.

O processo de referenciação realizado a partir de pronomes pode ocorrer de duas formas. Marcuschi (2008) apresenta a referenciação pronominal dividida em referenciação exofórica e referenciação endofórica, conforme a seguir:

➤ Referenciação pronominal exofórica

A referenciação pronominal exofórica relaciona-se com elementos que podem ser recuperados na situação comunicativa ou por aspectos cognitivos, conhecimentos compartilhados, porém não pela via de expressões correferentes presentes na superfície textual. Por exemplo, os usos de pronomes de primeira e segunda pessoas no início de textos são de natureza exofórica. A exófora depende do contexto em que se encontra inserido o texto. O autor menciona, também, que a referenciação pronominal exofórica comprova a reciprocidade da interação realizada entre o uso da linguagem e a situação desse uso, que estabelece, então, a atualização das estratégias de recepção.

➤ Referenciação pronominal endofórica

Já a referenciação pronominal endofórica é um tipo de pronominalização textual que se refere a entidades que podem ser recuperáveis no cotexto.

Há dois tipos de endófora.

- (i) Anáfora: refere-se a entidades já presentes na superfície do texto e apresenta-se depois das expressões correferidas.

- (ii) Catáfora: refere-se a entidades que aparecerão no cotexto, sendo que sua ocorrência se dá antes da expressão correferida.

Antunes (2014), dialogando com Marcuschi (2008), afirma que o processo de referenciação pode ocorrer pela **retomada pronominal anafórica** (refere-se à palavra que foi anteriormente mencionada no texto) ou pela **retomada pronominal catafórica** (refere-se ao que será retomado mais adiante, na sequência textual). Nessa mesma linha, Koch (2007) pontua que a referenciação pode ocorrer a partir de **catáfora** ou **anáfora**.

A seguir, apresenta-se texto-exemplo em que se podem observar esses usos.

Texto: **Os urubus e sabiás**

“Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranqüilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito. — Onde estão os documentos dos seus concursos? E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente... — Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem. E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás... MORAL: Em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá.”

ALVES, Rubem. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez Editora, 1984, p.61-62

FONTE: Koch (2007).

De acordo com Koch (2007), na frase “**Tudo** aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam...”, tem-se um elemento **catafórico**, ou seja, o pronome remete a toda a sequência textual.

Já em “(...) **eles** haveriam de se tornar grandes cantores.”, o pronome **eles** faz remissão a urubus, palavra anteriormente mencionada. Assim, há a presença de um elemento **anafórico**, já que o termo anaforizante aparece depois do termo anaforizado.

Antunes (2014) salienta, também, que é muito importante compreender o fenômeno da referenciação, indo além de ensino de nomenclaturas e aprofundando a habilidade de escolher um pronome certo de acordo com o objeto discursivo ao qual se quer referir e, ainda, a habilidade de entender se, em determinada parte do texto, é mais propício o uso de um pronome ou a ausência dele. Novamente, enfatiza a autora que é pertinente saber reconhecer o fluxo das referências atualizadas pelos pronomes em um texto mais do que classificá-los em seus tipos.

A seguir, apresenta-se texto e análise de pronomes enquanto elementos linguísticos de coesão referencial.

O Imperador D. Pedro II sempre se empenhou em mudar a imagem externa do Brasil e em transmitir seu “verdadeiro” aspecto civilizado. **Ele** visitou pessoalmente a Exposição Universal da Filadélfia (1976). Lá teria conhecido Alexander Graham Bell, que lhe apresentou sua mais nova invenção, o telefone. Ao testá-**lo**, o imperador teria dito ao inventor que, estando disponível no mercado, o Brasil seria o seu primeiro comprador.

(Folha de S. Paulo, Mais, 19/11/2000.)

FONTE: Antunes (2014).

No trecho do texto “**Ele** visitou pessoalmente a Exposição Universal da Filadélfia (1976)”, o pronome **ele** faz referência à expressão inicial “**O Imperador D. Pedro II.**” Nesse exemplo, tem-se um exemplo de **retomada pronominal anafórica**.

De acordo com Antunes (2010), em “**Ele** visitou (...)”, identifica-se que há apenas um referente possível: **O imperador**. Pontua que o outro único referente que seria possível no contexto anterior (Brasil) não seria coerente com o centro do predicado (visitou). Além disso, evidencia que “visitar pessoalmente” exigia um agente humano como termo referente.

Na frase “Ao testá-**lo** (...)”, a autora expõe que a proximidade entre pronome e seu referente (telefone) e também os conhecimentos de mundo dos leitores levam-nos a

reconhecer o antecedente do pronome e construir a continuidade solicitada na superfície do texto. Com essa análise, confirma-se a defesa de que quanto mais próximos os termos anaforizantes estão dos termos anaforizados, mais facilidade os leitores apresentam em estabelecer as relações entre eles.

Com tais atividades, vislumbra-se a importância de um trabalho gramatical que vá além dos estudos conceituais, em que o aprofundamento dos recursos linguísticos favorece primordialmente a construção de sentidos. Antunes (2010) faz algumas colocações a respeito do estudo gramatical e pontua que a gramática ocorre no texto e, desse modo, deve ser analisada em textos reais, podendo-se ver sua efetivação e quais as funções discursivas que ela exerce.

Assevera que o que significa não é avaliar os valores das unidades da língua de modo isolado, como se faz com análises de frases soltas, fora de um contexto adequado. Todavia é significativo observar como essas unidades exercem a função de possibilitar a construção de sentidos, o que exige coerência e coesão, que são encontradas somente em textos reais. Conclui que o caminho é ver como a gramática é usada, nos textos, para o cumprimento das funções sociocomunicativas, o que não é oportunizado em análises gramaticais realizadas em frases soltas, desprovidas de uma contextualização.

Assim, Antunes (2009) postula que somente apresentar as várias classificações dos pronomes pessoais é insuficiente. Defende que o ideal seria observar como eles aparecem nos gêneros textuais, qual efeito seu uso traz para a continuidade e coerência dos textos. A autora critica um estudo pronominal com foco em frases, reduzido à substituição de nomes (substantivos) por pronomes.

Bunzen (2006, p. 152) evidencia que:

[...] o professor deve estar bastante atento para não focar em suas aulas apenas o produto verbal e a sua sequenciação, utilizando inclusive uma metalinguagem superficializada, tal como: coesão referencial, coesão lexical e coesão seqüencial (BUNZEN, 2006, p. 152).

Conforme o autor, corre-se o risco de dar muita ênfase a uma metalinguagem no nível do texto, perdendo assim, de vista, os efeitos de construção de sentidos.

Nesse sentido, torna-se muito mais significativo um ensino que considere com primazia os aspectos semânticos, levando-se, dessa maneira, ao aprofundamento dos sentidos que são construídos a partir da interação entre leitor e texto.

Sendo assim, a partir das reflexões feitas anteriormente, conclui-se que é oportuno realizar um trabalho de análise linguística em que o estudo dos pronomes ocorra em observações de textos, onde se busca identificar a contribuição desses elementos coesivos na construção de sentidos, sem haver atenção demasiada para aspectos de apreensão de nomenclaturas.

1.8.3.2 Ambiguidade referencial

Marcuschi (2008) esclarece que, embora as definições sobre a referenciação pronominal sejam claras, a realização da pronominalização, nos textos, pode criar ambiguidades quando coexistem várias probabilidades de referenciação, o que exige do leitor alta capacidade de interpretação. É necessário, nessa situação, ir além do cotexto, buscando outras pistas que favoreçam a interpretabilidade.

De acordo com as postulações de Koch (2016), quando ocorre, no texto, a ambiguidade referencial, faz-se preciso realizar um “cálculo” para identificar o referente correto. Esse “cálculo”, segundo a autora, deve considerar não apenas as instruções de congruência dadas pelo elemento de remissão, como também o contexto. Assim, torna-se essencial que o leitor recorra ao seu conhecimento de mundo e ao contexto sociocultural em que se encontra inserido para realizar a escolha adequada.

A seguir, apresenta-se exemplo onde há a ambiguidade referencial.

Os poemas são pássaros que chegam

Não se sabe de onde e pousam

No livro que lê.

Quando fecha o livro, **eles** alçam vôo

Como de um alçapão.

QUINTANA, Mário. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FONTE: Antunes (2017).

Para Antunes (2017), nesse poema, é possível identificar uma ambiguidade referencial (quem “alça voo”? Os pássaros ou os poemas?). Na visão da autora, nesse texto, realiza-se uma interpretação metafórica, em que o pronome **eles** pode se referir a pássaros ou poemas, já que o texto trata-se de um poema, gênero textual no qual o jogo de sentidos condiz com suas funções estéticas. Contudo, nem sempre tal interpretação é tão fácil assim, e o leitor precisa

acionar diversos conhecimentos para proceder à identificação de termos referentes quando há a ambiguidade.

1.9 Análise de questões do PROEB e Prova Brasil: referência por pronomes - desafio a ser superado

Apresentam-se, a seguir, alguns resultados do PROEB referentes a questões que abordam o processo de referência, na disciplina Língua Portuguesa, no 5.º ano do Ensino Fundamental I e no 9.º ano do Ensino Fundamental II, em 2013. Vejamos:

Leia o texto seguinte.

BAMBOLE

A ideia do brinquedo veio da Austrália, onde estudantes de ginástica se divertiam girando aros de bambu na cintura. Em 1958, os americanos Artur Melin e Richard Knerr, donos de uma fábrica de brinquedos, importaram a ideia. A diferença é que **eles** fizeram bambolês de plástico e o batizaram de hula hoop. Venderam 25 milhões de unidades em apenas 4 meses.

FONTE: Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/sites/kids/curio_invencoes.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.

Questão Proposta: No trecho “A diferença é que eles fizeram...”, a palavra destacada está no lugar de:

A- () aros.

C- () bambolês.

B- () americanos.

D- () estudantes.

De acordo com o PROEB (2013), o item analisado avalia a habilidade de o aluno reconhecer relações de retomada e substituições entre as várias partes que compõem um texto, realizando a identificação dos recursos que contribuem para a continuidade textual, como na questão acima, onde o pronome pessoal “eles” está substituindo o substantivo (nome): “americanos”. Afirmo que utilizei como suporte para o item um texto que apresenta uma curiosidade que explica o surgimento de um brinquedo, com fácil compreensão para os alunos do 5.º ano do ensino fundamental I.

Nota-se, a partir das considerações do PROEB (2013), que o comando da atividade guia o aluno a voltar ao texto e localizar o pronome destacado e, logo depois, identificar o termo a que se refere.

Desse modo, os alunos que escolheram a opção B (46,3%), identificaram a estratégia de substituição pronominal, encontrando, no texto, o referente do pronome destacado. Vislumbra-se que os alunos que assinalaram outras opções de respostas, possivelmente, não conseguiram proceder à leitura do texto e, dessa maneira, não buscaram o referente do pronome pessoal, o que constitui problemas com as relações de coesão em um texto.

Segundo o PROEB (2013), os alunos que escolheram as alternativas A ou D (7,3% e 13,6%, respectivamente), talvez, apresentem uma competência leitora pouco consolidada, porque optaram por um referente localizado muito distante do pronome pessoal em destaque.

Defende que os selecionadores da alternativa C (30,5%) entenderam que a palavra referenciada encontrava-se após o pronome destacado, revelando, assim, dificuldades em reconhecer as relações anafóricas estabelecidas entre as diversas partes do texto.

Veja-se, a seguir, outra proposta de atividade presente na avaliação do 9.º ano:

Leia o texto a seguir.

O GAMBÁ

No silêncio circular da praça, a esquina iluminada. O patrão aguardava a hora de apagar as luzes do café. O garçom começou a descer as portas de aço e olhou o relógio: meia-noite e quarenta e cinco. O moço da farmácia chegou para o último cafezinho. Até serem enxotados, uns poucos fregueses de sempre insistiam em prolongar a noite. Mas o bate-papo estava encerrado.

Foi quando o chofer de táxi [...] deu o alarme: um gambá! Correram todos para ver e, mais que ver, para crer. Era a festa, a insólita festa que a noite já não prometia. Ali, na praça, quase diante do edifício de dez andares, um gambá. Vivinho da silva, com sua anacrônica e desarmada arquitetura. No meio da rua – como é que veio parar ali? Um frêmito de batalha animou os presentes. Todos, pressurosos, foram espiar o recém-chegado. Só o Corcundinha permaneceu imóvel diante da mesa de mármore. O corpo enterrado na cadeira, as grossas botinas mal dispensavam as muletas. O intruso não lhe dizia respeito. [...]

Encolhido de medo e susto, o gambá não queria desafiar ninguém. Mas seus súbitos inimigos a distância mantinham uma divertida atitude de caça. Ninguém sabia por onde começar a bem-vinda peleja. Era preciso não desperdiçar a dádiva que tinha vindo alvoroçar a noite de cada um dos circunstantes.

REZENDE, Oto Lara. O gambá. In: O elo perdido & outras histórias. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. p.12.
Fragmento. Adaptado: Reforma Ortográfica.

Questão: No trecho “O intruso não lhe dizia respeito.”, a palavra destacada refere-se a A- () patrão. B- () garçom. C- () Corcundinha. D- () intruso.

Segundo o PROEB (2013), a habilidade avaliada nessa questão é a de “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade”. Nesse item, espera-se que o aluno seja capaz de identificar a que palavra o pronome pessoal oblíquo “lhe” se refere. Discorre que se verificou essa habilidade no gênero textual crônica, texto que fala da confusão provocada pelo aparecimento de um gambá na rua. Defende que a linguagem acessível e a temática acerca do cotidiano favorecem a leitura com compreensão. Para que os alunos identifiquem a resposta correta, é necessário que eles compreendam o texto globalmente e, a partir disso, possam relacionar partes específicas da estrutura textual. Nesse caso, é preciso atentar-se para a palavra “Corcundinha”, que é o personagem central do parágrafo em que está localizado o trecho destacado no comando. De acordo com as respostas assinaladas, o PROEB (2013) descreve:

Os estudantes que organizaram esse raciocínio de modo satisfatório assinalaram a alternativa C (54,1%) e demonstram ter consolidado essa habilidade.

Já os alunos que marcaram as alternativas A (7,9%) e B (8,6%) direcionaram-se para as informações presentes no primeiro parágrafo, em que os personagens “garçom” e “patrão” aparecem, sem considerar o fato de o pronome estar distante desses referentes e não estabelecer relação de substituição com essas palavras.

Aqueles que marcaram a opção D (28,6%), provavelmente, escolheram essa alternativa centrando-se no elemento mais próximo do pronome “lhe” (a palavra “intruso”). Essa escolha, entretanto, demonstra incompreensão geral do texto e, por conseguinte, das partes que o pronome articula.

Enfim, analisando, de forma minuciosa, os resultados obtidos pelas questões do PROEB no 5.º ano (último ano de escolaridade do Ensino Fundamental I) e no 9.º ano (último ano de escolaridade do Ensino Fundamental II), encontram-se indícios de que os estudantes do Ensino Fundamental apresentam, de fato, dificuldades quanto ao entendimento das retomadas feitas pelos pronomes pessoais quando da leitura dos textos. Desse modo, aprofundar o estudo de conteúdos que favoreçam o aprimoramento de habilidades relacionadas com essas retomadas é muito importante para que esse aspecto da formação da competência leitora seja consolidado de maneira eficiente. Introduzir, trabalhar e aprofundar a compreensão dos pronomes como elementos de coesão e de referenciação é visto como

essencial para os alunos da educação básica, já que, usados como elementos que participam ativamente no processo de tessitura dos textos, contribuem para a construção de sentidos.

Atentando-se, ainda, para os resultados encontrados nas avaliações externas aplicadas periodicamente para estudantes das escolas públicas, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito estadual, percebe-se dificuldade do estabelecimento dos referentes aos quais remetem os pronomes pessoais.

A seguir propõem-se análises de uma questão presente na Prova Brasil, 2009.

A floresta do contrário

Todas as florestas existem antes dos homens.

Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também.

Mas esta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica.

Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar.

É o que poderia se chamar de vingança da natureza - foi assim que terminou o seu relato o amigo beija-flor.

Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores - aliás, um colibri bem assanhado, passava de flor em flor por ali, ele já sapecava um beijão.

Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim.

Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras. Era um lugar muito bonito, gostoso de ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

RICARDO, Ricardo da Cunha. Em busca do tesouro de Magritte. São Paulo: FTD, 1998.

Questão: No trecho “Elas estão lá e então o homem chega...” (l. 2), a palavra destacada refere-se a:

(A) flores (B) casas (C) florestas (D) árvores

De acordo com o Brasil (2009), a questão exige que o aluno seja capaz de reconhecer as relações de coesão do texto que possibilitam a continuidade textual. Os pronomes

participam ativamente no processo de progressão textual, sendo substitutos de nomes ou fazendo referência a eles.

Na questão analisada, destacou-se o pronome pessoal feminino e plural **elas**. Brasil (2009) pontua que, para fazer a recuperação do sentido desse pronome, o aluno deveria reler o contexto maior no qual está inserida a frase:

A floresta do contrário

Todas as florestas existem antes dos homens.

Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também.

Analisando-se os resultados da questão, verifica-se que menos de 60% dos estudantes acertaram-na. A opção A obteve 5% de respostas, a alternativa B obteve 7%, a C (alternativa correta) obteve 56% e a D obteve 31%.

Para Brasil (2009), poucos estudantes optaram pelas opções A (flores) e B (casas), uma vez que essas palavras não aparecem próximas ao pronome. Menciona que, pelo fato de a palavra árvores estar na mesma linha do pronome elas ou haver a possibilidade de considerar-se uma aproximação de sentidos entre as palavras florestas e árvores, justificam-se 31% ter optado pela letra D (árvores).

Evidencia-se que, se a alternativa D fosse a certa, ocorreria o fenômeno linguístico chamado de prolepse, em que o termo anafórico **elas** viria antes do referente ‘árvores’ e salienta, além disso, que os resultados dessa atividade diagnóstica deixam claro que é oportuno e essencial focalizar, no estudo pronominal, a dimensão semântica, como se defende nessa proposta de trabalho. Conclui que, pelo fato de os pronomes não possuírem sentido próprio, seus usos fazem com que o leitor, para interpretar eficazmente os textos, localize entre os possíveis termos referentes, o mais adequado de acordo com o contexto.

Assim, mais uma vez, a partir desses resultados, comprova-se a real necessidade de se criarem estratégias para conseguir a consolidação de habilidades de reconhecimento, nos textos, da coesão referencial, compreendendo-a como essencial no conjunto de habilidades necessárias à consolidação da competência leitora, tão importante para as práticas sociais.

Com essas reflexões sobre questões em que se trabalha com a coesão referencial, conclui-se esse capítulo teórico e passa-se à fundamentação da metodologia que sustentou esta pesquisa

2 METODOLOGIA

A pesquisa proposta tem natureza interpretativa e interventiva, uma vez que tem como objeto de investigação um problema da realidade e do cotidiano de sala de aula, em relação ao processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa e, de forma específica, ao ensino da leitura (dificuldade dos estudantes em reconhecer os pronomes pessoais como elementos de coesão referencial durante a leitura de textos extensos).

Para a realização desta pesquisa, optou-se pelas metodologias: quantitativa e qualitativa. A escolha foi feita levando-se em consideração que, nesse tipo de pesquisa, ao fazer o levantamento de dados, o pesquisador faz a abordagem de pontos ligados à objetividade e à subjetividade das situações estudadas. Dessa forma, as crenças, percepções e valores adquirem importância fundamental durante o trabalho de campo (MAIA, 2009).

Esta pesquisa foi realizada considerando, também, os princípios metodológicos da pesquisa etnográfica, como a observação e as anotações de campo. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a etnografia refere-se à análise das sociedades humanas. Para as referidas autoras, o método etnográfico consiste em levantar os dados possíveis sobre a comunidade pesquisada, com o objetivo de conhecer, de forma mais aprofundada, aspectos socioeconômicos e culturais específicos do grupo pesquisado. Ao usar esse método de pesquisa, deve-se coletar, através de anotações de campo, toda informação que se considerar importante. Dessa forma, a observação é imprescindível e, além da pesquisa de campo, é essencial a busca de fontes bibliográficas consistentes (LAKATOS e MARCONI, 2010).

Dessa forma, levando-se em consideração os objetivos formulados, a pesquisa que se propõe é classificada como exploratória. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo explícito. Explícita, ainda, que a pesquisa exploratória apresenta-se como flexível, possibilitando a consideração dos mais diversos aspectos relativos ao fato estudado. Sendo assim, é um estudo que envolve um criterioso levantamento bibliográfico, que é essencial para sustentar teoricamente as ideias que se pretendem defender.

Considerando os procedimentos técnicos, a pesquisa classifica-se como pesquisa-ação. Thiollent (1985) define-a como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Dessa maneira, o estudo foi feito lançando-se mão, também, da pesquisa participativa. Conforme Gil (2002), esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e pessoas das situações estudadas; apresenta-se comprometida a estreitar a relação entre pesquisadores e pesquisados. Já Lakatos e Marconi (2010) abordam a pesquisa participativa como observação participante. Para elas, essa observação consiste na atuação direta do pesquisador no grupo que se insere na comunidade pesquisada, ficando tão próximo quanto os próprios membros. Assim, o pesquisador ganha a confiança do grupo e faz com que os indivíduos entendam a importância da investigação.

2.1 O universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Coronel Coimbra, localizada na cidade de Carbonita – MG, a qual, conforme já referido, está inserida no Vale do Jequitinhonha, região com grandes fragilidades sociais, em que se verifica grande número de discentes despreocupados com o processo de ensino e aprendizagem, e muitos destes já tendo envolvimento em atos de violência.

Apresenta-se, a seguir, através da FIG. 1, a localização da cidade onde a pesquisa foi realizada.

Figura 1: Localização de Carbonita em Minas Gerais



FONTE: Google maps. Disponível em: <<http://zip.net/brtDqy>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

Na figura anterior, sinaliza-se Carbonita, dando visibilidade para a localização dessa cidade no estado de Minas Gerais.

2.2 A comunidade pesquisada

A turma selecionada para a realização da pesquisa e aplicação do projeto de intervenção pedagógica foi o 9.º ano do Ensino Fundamental II, turma 901, com alunos na grande maioria, oriundos de famílias de baixo ou médio nível socioeconômico, apresentando dificuldades quanto à leitura e produção de textos escritos.

A seguir, faz-se uma pequena descrição do espaço físico da Escola Estadual Coronel Coimbra, entendendo que ele também contribui de modo ativo da construção do processo de ensino e aprendizagem.

O espaço físico é composto de:

- 01 (uma) sala da direção e vice-direção escolar;
- 01 (uma) sala da supervisão pedagógica;
- 01 (uma) sala de professores;
- 01 (uma) sala de projeção, onde os professores usam recursos audiovisuais;
- 09 (nove) salas de aulas;
- 01 (uma) sala da Secretaria Escolar;
- 01 (uma) sala (Laboratório de Informática);
- 01 (uma) sala (Laboratório de Ciências);
- 01 (uma) sala da Biblioteca da Escola, com espaço para máquinas de fotocópias;
- 01 (uma) sala intitulada “Memorial” em que estão presentes objetos da memória de 72 anos da instituição. Nessa sala, funcionam as aulas da turma de tempo integral (alunos da turma 901). Os estudantes que ficam na escola um turno a mais diariamente possuem aulas de acompanhamento pedagógico e também aulas relacionadas com desenvolvimentos de habilidades artísticas;
- 01 (uma) sala (depósito);
- 01 (uma) sala (sala de Recursos) onde alunos portadores de necessidades educacionais especiais são atendidos. Essa sala ocupa espaço cedido, pois ela pertence, de fato, a outra escola estadual do município que não possui lugar disponível para funcionamento;
- A escola possui um pátio espaçoso e outro local com mesas e cadeiras onde são servidas as refeições diárias.

2.3 Perfil sociocultural da comunidade pesquisada

A seguir, apresenta-se o perfil sociocultural da comunidade pesquisada.

Inicialmente, apresenta-se quadro com a principal fonte de renda das famílias dos estudantes da turma pesquisada.

QUADRO 4: Fonte de renda

Quantidade de famílias que possuem mesma renda	Principal fonte de renda
6	Não responderam
5	Salário mínimo
3	Bolsa família
2	Aposentadoria
1	“Bicos”
1	Salário de vigilante e salário de Agente de Saúde Bucal
1	Comércio e caminhão
1	Salário de professor
1	Pensão alimentícia e bolsa família

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

A partir dos resultados coletados quanto às fontes de renda, conclui-se que grande número dos pesquisados possui como principal fonte de renda: salário mínimo, bolsa família e aposentadoria. Nota-se que uma minoria possui como renda principal mais de um salário mínimo.

Aqui se coloca quadro com o nível de escolaridade dos responsáveis pelos estudantes da turma pesquisada.

QUADRO 5: Nível de escolaridade dos responsáveis pelos estudantes

Quantidade de responsáveis que possuem mesma escolaridade	Nível de escolaridade
7	Entre 1.º e 5.º ano (Ensino fundamental)
4	Entre 6.º e 9.º ano (Ensino Fundamental)
7	Entre 1.º e 3.º ano (Ensino Médio)
0	Graduação
2	Pós- graduação

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Observando-se os níveis de escolaridade presentes na ficha social aplicada, percebe-se que apenas uma **(01)** pessoa não respondeu sobre seu nível de formação. Percebe-se que a minoria possui nível superior e que a maioria cursou entre o 1.º ano do Ensino fundamental e 3.º ano do Ensino Médio. Das pessoas que responderam à ficha social, há uma **(01)** que está cursando Mestrado em uma Universidade Federal.

Ainda sobre a ficha social, cumpre mencionar que os estudantes residem com seus responsáveis na zona urbana, com acesso facilitado à escola, sendo que alguns se utilizam do transporte escolar por morarem em bairros distantes.

Além da ficha social, aplicaram-se questionários aos estudantes e aos seus responsáveis para identificação da relação deles com o universo da leitura. Em seguida, serão expostos quadros que contêm algumas das particularidades referentes ao contato dos responsáveis pelos alunos com a leitura.

QUADRO 6: Hábito de ler

Possuem hábito de ler	Não possuem hábito de ler
16 responsáveis	05 responsáveis

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Analisando a questão sobre hábito de ler ou não, visualiza-se que dos vinte e um **(21)** responsáveis, a maioria, dezesseis **(16)** disseram possuir o hábito de ler. Apenas cinco **(05)** não leem.

Quanto aos tipos de leituras que gostam e costumam fazer, expõe-se abaixo:

QUADRO 7: Tipos de leituras que gostam

Tipo de leitura que gosta e costuma fazer	Quantidade de leitores
Informativa	7
Ficção	1
Esporte	1
Outras	8
Nenhuma	4

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Atentando-se para os tipos de leituras realizadas, nota-se que apenas quatro **(04)** responsáveis não gostam nem fazem nenhum tipo de leitura. Das vinte e uma **(21)** pessoas que responderam ao questionário, dezessete **(17)** gostam e leem alguma coisa. Dessa forma, compreende-se que a maioria dos responsáveis faz algum tipo de leitura, o que é um fator positivo para o incentivo à leitura dos filhos.

Perguntados quanto à importância que atribuem ao ato de ler, a seguir, evidenciam-se os resultados.

QUADRO 8: Importância de ler

Consideram importante ler	Não consideram importante ler
19 responsáveis	2 responsáveis

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Nota-se, a partir da análise do quadro “Importância de ler”, que dezenove **(19)** pessoas, a maioria, consideram o ato de ler importante e disseram que ele é necessário, pois: dá informações, favorece tomada de conhecimentos, amplia o vocabulário, dinamiza o raciocínio e aprimora a escrita.

Agora, após as análises do envolvimento dos responsáveis pelos estudantes com o ato de ler, são expostos quadros que possuem algumas das particularidades referentes ao contato dos alunos com a leitura.

QUADRO 9: Hábito de ler

Possuem hábito de ler	Não possuem hábito de ler
14 alunos	7 alunos

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Observando-se a questão sobre hábito de ler, nota-se que dos vinte e um **(21)** alunos que responderam ao questionário, a maioria, catorze **(14)** disseram possuir o hábito de ler. Apenas sete **(07)** disseram não ler. Avalia-se tal resultado como positivo, já que a leitura amplia a consolidação de várias habilidades de compreensão e interpretação textual.

Sobre os tipos de leituras que os estudantes gostam de fazer, expõe-se abaixo:

QUADRO 10: Tipos de leitura que gostam

Tipo de leitura que gosta e costuma fazer	Quantidade de leitores
Informativa	1
Ficção	2
Esporte	5
Outras	9
Nenhuma	4

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Analisando-se os tipos de leituras realizadas pelos discentes, observa-se que apenas quatro **(04)** disseram não gostar de nenhum tipo de leitura. Dos vinte e um **(21)** alunos que responderam ao questionário, dezessete **(17)** gostam e leem alguma coisa. Sendo assim, compreende-se que a maioria deles faz algum tipo de leitura, o que é um fator positivo para o processo de ensino-aprendizagem. É importante dizer que, ao comparar os números de responsáveis e estudantes que gostam e fazem algum tipo de leitura, o número de leitores se equivale nos dois segmentos: dezessete **(17)** leitores.

Perguntados quanto à importância que atribuem ao ato de ler, a seguir, evidenciam-se os resultados.

QUADRO 11: Importância de ler

Consideram importante ler	Não consideram importante ler
17 alunos	04 alunos

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Percebe-se, a partir da análise do quadro “Importância de ler”, que dezenove (17) estudantes, a maioria, consideram o ato de ler essencial e disseram que ele é importante, para: melhorar o aprendizado, aprofundar conhecimentos, melhorar a interpretação de textos, desenvolver cada vez mais a mente, aprender a escrever, obter informações, ajudar em tudo, até no desempenho dentro de sala de aula, ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional, ver o mundo com mais imaginação.

A seguir, explicitam-se os procedimentos metodológicos que foram usados para desenvolvimento desse estudo.

2.4 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica

Na primeira etapa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

Procedimento 1: Explicação aos pais ou responsáveis sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e sobre a necessidade de assinatura do termo de consentimento.

Procedimento 2: Solicitação da assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO A) e aplicação dos instrumentos (ANEXOS D e E) aos pais ou responsáveis para coleta de informações sociais que poderiam ser úteis ao estudo.

Procedimento 3: Aplicação de instrumento aos alunos sobre interesses e hábitos de leitura (ANEXO F).

Procedimento 4: Coleta dos dados, através de instrumentos diagnósticos que permitiram mapear habilidades já adquiridas e as que ainda precisam ser adquiridas pelos alunos, no que se refere ao reconhecimento e uso dos pronomes pessoais como elementos linguísticos referenciais responsáveis pela coesão textual.

Procedimento 5: Categorização dos dados, com apropriado aporte teórico, tendo em vista a habilidade de uso dos pronomes pessoais como elementos linguísticos referenciais para construção da coesão textual;

Procedimento 6: Elaboração de quadros-síntese: Os quadros-síntese são dispositivos que nos permitiram assinalar competências e dificuldades dos alunos para a realização das atividades.

2.5 Plano de ação da etapa investigativo-diagnóstica

Escola: Estadual Coronel Coimbra.

Turma: 9.º ano do ensino fundamental II (turma 901).

Objetivo: Contribuir para o aprimoramento da compreensão textual, no que se refere à coesão e à referenciação, enquanto favorecedores do processo de construção de sentidos.

Ação I: Aplicação de avaliação diagnóstica com questões sobre referenciação e coesão nominal.

Texto analisado “**Perseu e Medusa**”.

Objetivo: Analisar a compreensão textual.

Recursos: Cópias de avaliação.

Detalhamento das ações: Aplicar a avaliação que contemplará as seguintes habilidades: “Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

Trabalhar com o descritor da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB:

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.”

Após a aplicação, realizar a tabulação da avaliação para diagnosticar os resultados das questões.

Carga horária: 1 aula de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

Ação II: Correção comentada da avaliação.

Objetivo: Favorecer reflexões sobre texto, questões e habilidades da avaliação dando feedback.

Recursos: Cópias de avaliações.

Detalhamento das ações: Realizar leitura do texto, possibilitar a análise detalhada dele e corrigir as questões.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

2.6 Resultados da etapa investigativo-diagnóstica

Apresentam-se, abaixo, a tabulação das atividades e análise do uso dos pronomes.

QUADRO 12: Análise do uso de pronomes como elementos de coesão textual e referenciação no texto "Perseu e Medusa"

Número da questão	Questão	Número de acertos por questão	Número de erros por questão
Questão 01	Gênero textual	2	23
Questão 02	Pronome os	13	12
Questão 03	Pronome a	10	15
Questão 04	Pronome la	13	12
Questão 05	Pronome lhe	9	16
Questão 06	Pronomes lhe, a e la	11- 6- 6	14- 19- 19
Questão 07	Pronome lhe	6	19
Questão 08	Pronome lhe	2	23
Questão 09	Pronome o	5	20
Questão 10	Pronome lo	10	15
Questão 11	Pronome te	6	19

FONTE: Elaborado pelo pesquisador com base nas atividades diagnósticas no Apêndice A, 2017

2.6.1 Análise dos resultados

A atividade proposta contou com um total de onze **(11)** questões discursivas. Cumpre esclarecer que um total de vinte e cinco **(25)** alunos desenvolveu as atividades. A questão 01 cobrou a identificação do gênero textual ao qual o texto pertence e apenas dois **(02)** estudantes foram capazes de responder de maneira satisfatória, o que demonstrou pouco conhecimento sobre o gênero trabalhado.

A partir dos resultados obtidos, percebeu-se o nível de dificuldade dos alunos em relação à identificação dos pronomes pessoais como elementos de referenciação e coesão textual. A quantidade de acertos para cada questão não foi muito expressiva, sendo que apenas em duas **(2)** das dez **(10)** atividades sobre uso de pronomes, mais de **50%** dos alunos acertaram.

A seguir, fez-se a análise do uso de cada pronome no texto “**Perseu e Medusa**”.

Pronome a: Houve duas (02) ocorrências nas atividades. Menos de 50% das respostas foram corretas, o que demonstrou grande dificuldade no reconhecimento desses pronomes como elementos linguísticos de referenciação.

Pronomes o e os: Nas atividades dessa etapa, apresentaram-se duas (02) ocorrências desses pronomes. Notou-se um nível expressivo de erros, especialmente em uma das ocorrências, em que de um total de vinte e cinco (25) estudantes, apenas cinco (05) responderam à questão de modo satisfatório.

Pronome lhe: Nesse instrumento avaliativo, ocorreram quatro (04) usos desse pronome. Em todos os casos, menos de 50% dos estudantes conseguiu dar respostas precisas às questões. Desse modo, vislumbrou-se que, realmente, os estudantes possuem dificuldades de compreensão desse tipo de pronome pessoal como elementos de coesão referencial.

Forma pronominal Ia: Houve, nessa sequenciação de atividades, duas (02) ocorrências dessa forma pronominal. Ocorreram, em uma das questões, somente seis (06) acertos, o que confirma que as observações empíricas a respeito da dificuldade de utilização dos pronomes pessoais durante a leitura de textos é, de fato, válida.

Forma pronominal Io: Utilizou-se, nesta etapa, uma (01) questão em que esse pronome serviu de elemento de referenciação textual. Analisando, de modo minucioso, o resultado encontrado, nota-se que menos da metade dos alunos conseguiram fazer a relação correta entre termo anaforizado e termo anaforizante.

Pronome te: Houve uma (01) ocorrência de uso de pronome pessoal como elemento dêitico. Esse pronome faz referência a uma pessoa do discurso e apenas seis (06) avaliados identificaram, de modo eficaz, a pessoa do discurso à qual o pronome pessoal obliquo de segunda pessoa refere-se. Com esta atividade, percebeu-se que, além de apresentar dificuldade com os elementos de referenciação textual, houve também dificuldades de análise correta de elementos dêiticos.

Durante o desenvolvimento das atividades, muitos alunos fizeram perguntas sobre elas, demonstrando, desse modo, dificuldade quanto à compreensão das habilidades avaliadas. Alguns ficaram inquietos e nervosos por causa do silêncio do professor, que não respondia às perguntas feitas, já que se pretendia diagnosticar a consolidação ou não de habilidades, o que impedia intervenções no momento.

Através da etapa investigativo-diagnóstica, verificou-se que havia necessidade de uma proposta de intervenção, para que os alunos adquirissem a habilidade de reconhecer os pronomes pessoais como importantes elementos de referenciação e coesão textual. Além dos

pronomes observados do diagnóstico tabulado (pronomes pessoais oblíquos), as observações empíricas diárias de sala de aula fazem perceber que os pronomes pessoais retos, também, constituem desafios para os estudantes, uma vez que possuem dificuldades em compreender a função referenciadora deles.

Os resultados pouco satisfatórios encontrados nesse diagnóstico ilustra um ensino de Língua Portuguesa alicerçado numa prática que enfatiza as classificações e definições de termos da gramática. Dessa maneira, os estudantes encontram dificuldades em compreender os termos da gramática enquanto recursos linguísticos utilizados no texto para o estabelecimento da construção de sentidos.

Nota-se que o trabalho com pronomes deu-se a partir de classificações, observando-se os diários de classe de anos anteriores. Em 2014, quando a turma pesquisada era 6.º ano, nota-se a presença do tópico de conteúdo “pronomes pessoais” mencionado. Não se especifica em quais aspectos foram estudados, no entanto, provavelmente, enfatizaram-se nomenclaturas, como se pôde perceber em outros tópicos de conteúdos mencionados ao longo do diário de classe.

Analisou-se, também, diário de classe de 2015, quando a turma era 7.º ano. Notou-se, no que se refere aos pronomes pessoais, que se escreveu no diário “pronomes- introdução”, “uso de pronomes pessoais no PP e no PNP”, “uso de pronomes pessoais-exercícios”.

Atentando-se, de modo minucioso para os registros nesses diários, vislumbrou-se o estudo da categoria gramatical (pronomes) desvinculada de uma contextualização em gêneros textuais. Nota-se, ainda, que se preocupou com um trabalho sequencial com todos os tipos de pronomes, como se visualizou no diário de 2015, o que demonstra uma preocupação de que os estudantes conhecessem todas as classificações. Não se mencionou, em nenhum dos casos, o ensino dos pronomes enquanto recursos linguísticos que contribuem para a coesão referencial.

Conforme Uchôa (2010), a nomenclatura gramatical ensinada como objetivo de ensino, de forma precoce, aos alunos, gera distorção, pois, segundo o autor, o que deve ter prevalência no ensino fundamental e médio é a diversidade de conhecimentos linguísticos, responsáveis em tornar a linguagem usada pelos alunos mais eficaz.

Contudo, o autor defende que os conhecimentos metalinguísticos possuem sua importância, uma vez que eles possibilitam aos alunos instrumentos para que sejam capazes de falar da língua, de suas estruturas, mas sempre como conclusão de um percurso de identificação e compreensão de conceitos e procedimentos gramaticais.

Assim, ratifica-se a defesa de que a terminologia não pode ser um fim em si, porém apenas um elemento que contribui para chegar-se ao aprimoramento de tópicos linguísticos, que ajudem na consolidação das competências leitora e escritora.

A seguir, além da apresentação dos procedimentos metodológicos, esboça-se uma proposta de plano de ação da etapa investigativo-interventiva.

2.7 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva

Procedimento 1: Elaboração do Projeto de intervenção buscando desenvolver estratégias eficazes para oferecer condições para o ensino e aprendizagem dos pronomes pessoais nos processos de referenciação para a construção da coesão textual.

Procedimento 2: Registro das informações que poderão contribuir para a análise (anotações de campo). Esses registros permitiram um acompanhamento cuidadoso da progressão, evolução do desempenho dos alunos. Embora, de início, isso pareça trabalhoso, as vantagens de um registro cuidadoso são claras, pois permitiram comparar, ao longo do tempo, tanto os progressos de cada aluno, individualmente, como os alcançados pela turma como um todo. Também nos permitiu construir um retrato detalhado de como o grupo se encontrava em relação à formação das habilidades de leitura, no que se refere ao reconhecimento e uso dos pronomes como elementos referenciais de coesão textual. Esse registro periódico também nos permitiu selecionar quais questões priorizar no ensino e, ao proceder a uma nova sondagem, avaliar quais metas foram alcançadas e quais as dificuldades não foram ainda superadas.

Procedimento 3: Elaboração e aplicação de atividades avaliativas processuais para coleta de dados: A avaliação processual ou percurso-formativa foi realizada durante o processo de intervenção com o objetivo de verificar se o trabalho estava produtivo e se os alunos estavam, de fato, aprendendo com as situações didáticas propostas (WEISZ, 2000, p. 94).

Procedimento 4: Categorização dos dados, seguindo os mesmos critérios adotados na etapa investigativo-diagnóstica.

Procedimento 5: Elaboração de quadros-síntese, seguindo os mesmos critérios adotados na etapa investigativo diagnóstica.

Procedimento 6: Análise comparativa dos dados coletados na primeira e segunda etapas.

2.8 Plano de ação da etapa investigativo-interventiva

Escola: Estadual Coronel Coimbra.

Turma: 9.º ano do ensino fundamental II (turma 901).

Objetivo: Contribuir para o aprimoramento da compreensão textual, no que se refere à coesão e à referenciação, enquanto favorecedores do processo de construção de sentidos.

Ação I: Trabalhar com o mito “Eros e Psiquê”

Objetivos/Habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB)

Recursos: Cópias do texto e das atividades.

Detalhamento das ações: Realizar a leitura do texto e fazer discussões sobre os elementos presentes nele. Trabalhar atividades que contemplem as habilidades mencionadas.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

Ação II: Correção comentada das questões.

Objetivo: Favorecer feedback das questões e trabalhar com conceitos de coesão nominal e referenciação, usos de pronomes pessoais, atentando para a sua função referenciadora, termos anafóricos, estratégias de introdução temática e estratégias de manutenção e retomada temática.

Recursos: Textos e questões. Cópias de textos explicativos sobre os conteúdos.

Detalhamento das ações:

I: Fazer a correção de cada questão.

II: Introduzir os tópicos de conteúdos mencionados, atentando para usos e sentidos, além de nomenclaturas e conceitos.

III: Realizar atividades de consolidação das habilidades.

Carga horária: 4 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

Ação III: Trabalhar com o mito “**Minha Luta contra o Tempo**”

Objetivos/Habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB)

Recursos: Cópias do texto e das atividades.

Detalhamento das ações: Realizar a leitura do texto e fazer discussões sobre os elementos presentes nele. Trabalhar atividades que contemplem as habilidades mencionadas.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

Ação IV: Trabalhar com o mito “**O Leão da Nemeia**”

Objetivos/Habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB)

Recursos: Cópias do texto e das atividades.

Detalhamento das ações: Realizar a leitura do texto e fazer discussões sobre os elementos presentes nele. Trabalhar atividades que contemplem as habilidades mencionadas.

Professor vai lendo o texto com estudantes e questionando, durante a leitura, quais são os referentes de cada pronome negrito.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

Observação: Essa atividade favorece: solicitar aos alunos, durante as atividades de leitura, que identifiquem elementos do texto que se referem a outros já citados, objetivando recuperá-los para a **construção da coesão do texto**. (Proposta sugerida por Cafiero, 2010, p.104).

Ação V: Trabalhar com o mito “**Prometeu**”

Objetivos/Habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB)

Recursos: Cópias do texto e das atividades.

Detalhamento das ações: Realizar a leitura do texto e ir completando com os pronomes e formas pronominais adequados.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes

Observação: Essa atividade possibilita incentivar preenchimento de textos lacunados em que os **elementos da cadeia referencial** tenham sido retirados. (Proposta sugerida por Cafiero, 2010, p.104)

Ação VI: Trabalhar com o mito “**O Minotauro**”

Objetivos/Habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB)

Recursos: Cópias do texto e das atividades.

Detalhamento das ações: Realizar a leitura do texto e fazer discussões sobre os elementos presentes nele. Trabalhar com atividades que contemplem as habilidades mencionadas.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

Ação VII: Trabalhar com Parte conceitual

- Pronomes (visão geral);
- Pronomes pessoais;
- Pronomes pessoais retos;
- Pronomes pessoais oblíquos;
- Coesão referencial.

Objetivos/Habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB)

Recursos: Cópias de texto explicativo.

Detalhamento das ações: Realizar a leitura do texto e fazer discussões sobre o assunto presentes nele.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

Ação VIII: Trabalhar com Parte conceitual (complementação)

- Pronomes pessoais (classificação tradicional);
- Pronomes pessoais retos;
- Pronomes pessoais oblíquos;
- Pronomes pessoais (classificação recente).

Objetivos/Habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB)

Recursos: Cópias de texto explicativo.

Detalhamento das ações: Realizar a leitura do texto e fazer discussões sobre o assunto presentes nele.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

Ação IX: Trabalhar com o livro “Eros e Psiquê”.

Objetivos/Habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa.” (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.” (Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB)

Recursos: Cópias do livro “Eros e Psiquê”.

Detalhamento das ações: Ler o livro com alunos e solicitar a identificação dos referentes durante a leitura.

OBS. 01: Realizar a anotação de código do estudante que responde e registrar, ainda, a resposta dada.

OBS. 02: Durante a leitura, além da identificação de termos anaforizados e termos anaforizantes, o professor estabelecerá momentos de discussão da compreensão das partes do livro lido, oportunizando a compreensão geral.

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes

Observação: Essa atividade favorece: solicitar aos alunos, durante as atividades de leitura, que identifiquem elementos do texto que se referem a outros já citados, objetivando recuperá-los para a **construção da coesão do texto**. (Proposta sugerida por Cafiero, 2010, p.104).

Ação X: Aplicação de avaliação diagnóstica com questões sobre referenciação e coesão nominal.

Livro “Eros e Psiquê” - Identificando referentes - diagnóstico final (p.37-76)

OBS.: Os alunos serão orientados a lerem as p.37-76 em casa. Posteriormente, desenvolverão as atividades de identificação de referentes como diagnóstico final.

Objetivo: Analisar o nível de compreensão textual após um trabalho sistemático com a gramática de uso, especialmente quanto à função referenciadora de pronomes e coesão nominal.

Recursos: Cópias de avaliações.

Detalhamento das ações: Aplicar a avaliação que trabalhará com as seguintes habilidades:

“Reconhecer e usar marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou sequência textual em um texto ou sequência narrativa. (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

“Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou sequência narrativa. (CBC de Língua Portuguesa, 2014).

Trabalhar o descritor da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do PROEB:

“Estabelecer relações entre as partes de um texto, as quais contribuem para a sua continuidade.”

Após a aplicação, realizar a tabulação da avaliação para diagnosticar os acertos e erros das questões e fazer a discussão dos resultados, fazendo comparações com os resultados da 1.^a avaliação diagnóstica.

Carga horária: 2 aula de 50 minutos.

Sujeitos envolvidos: Professor e estudantes.

OBS.: Cumpre esclarecer que se conclui a etapa investigativo-interventiva realizando o trabalho com o livro “Eros e Psiquê” porque a história presente nessa obra é prevista a ser lida no 9.º ano do Ensino Fundamental. Assim, aproveitou-se a oportunidade para possibilitar tal leitura, atentando-se para as construções de sentido gerais e valendo-se da obra para aprimorar os conhecimentos relacionados à construção da coesão referencial durante a leitura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Notou-se que os estudantes apresentam dificuldades em ler, de modo satisfatório, os textos que são trabalhados no ensino fundamental II. Esses textos os quais os estudantes possuem, notadamente, defasagens em analisar de forma eficaz, são sugeridos a serem trabalhados no ensino fundamental, segundo o CBC (Currículo Básico Comum) de Língua Portuguesa. Além das dificuldades com relação a alguns gêneros e temáticas, como os mitos, por exemplo, percebeu-se que os estudantes apresentam também dificuldades em compreender e interpretar textos de maior extensão, de modo geral.

Dessa forma, em busca do aprimoramento da compreensão e interpretação textuais e aprofundamento do estudo sistemático de aspectos linguísticos desses textos, visando a minimizar as defasagens diagnosticadas nas observações de sala de aula, na prática cotidiana e também nas atividades da etapa investigativo-diagnóstica, propõe-se, neste estudo, o trabalho com narrativas do gênero mito, as quais são propostas pelo CBC para o trabalho com o Ensino Fundamental II.

Consciente da impossibilidade de intervir, ao mesmo tempo, em todas as habilidades que precisam ser consolidadas para o aprimoramento da competência leitora, focalizou-se, na Proposta Educacional de Intervenção Pedagógica (PEI), o trabalho com os pronomes pessoais como elementos de coesão e referenciação nos textos lidos, em uma perspectiva que permitisse ir além da metalinguagem, ancorado na construção de sentidos a partir dos recursos linguísticos presentes na superfície textual, ou seja, no cotexto.

Considera-se importante ressaltar que todo o processo de realização das atividades foi feito almejando-se conservar as condições do dia a dia de sala de aula. Cumpre também mencionar que, além de atividades diretamente relacionadas ao uso dos pronomes como elementos de coesão referencial nos textos, trabalharam-se outras atividades, visando à consolidação de outras habilidades previstas para o 9.º (nono) ano do Ensino Fundamental II, cuja atitude teve como intuito não desvincular as atividades de intervenção da metodologia adotada de modo rotineiro em sala de aula. Essa metodologia, conforme se demonstrou, relaciona-se a uma prática sistemática que deve possibilitar o desenvolvimento de questões de diagnóstico inicial, através do qual se percebem as habilidades e competências a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas em cada ano de escolaridade. Portanto, para o cotidiano de sala de aula, fez-se importante a construção de um planejamento que atendesse às necessidades da classe, procedendo-se, concomitantemente, a avaliações processuais, através das quais possam ser evidenciados os avanços e possíveis falhas a serem minimizadas.

A seguir, apresentam-se as anotações de campo que foram feitas durante o processo de aplicação de atividades interventivas.

3.1 Estratégia Metodológica I

Dos trinta e um (31) alunos matriculados e frequentes, quatro (4) não estavam presentes na aula de língua portuguesa no primeiro dia de aplicação do instrumento avaliativo I.

Primeiramente, os alunos foram organizados em círculo para a leitura do mito “Eros e Psiquê”. Cada aluno leu um trecho em voz alta. Percebeu-se que alguns alunos apresentaram dificuldades em ler com clareza e fluência. Sendo assim, a atividade possibilitou reconhecer a necessidade de aprimoramento também da fluência em leitura. Durante as discussões sobre o texto, dois alunos tomaram a palavra e falaram mais. Um deles levantou a hipótese de Afrodite ser uma das irmãs de Psiquê, o que não se pode constatar no texto. Assim, buscou-se direcionar o aluno para a resposta correta.

Inicialmente, os alunos conversavam muito, causando tumulto, mas depois silenciaram e participaram da atividade. Depois da discussão, desenvolveu-se uma atividade sobre significados de palavras do texto, com a participação dos alunos e do professor.

Apesar de não estar diretamente relacionada com o objeto desta pesquisa, a habilidade requerida para responder à questão precisa ser consolidada no Ensino Fundamental, qual seja: “Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto”. (CBC DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014, p. 34.), uma vez que se considera oportuno, cotidianamente, em sala de aula, buscar aprimorar todas as habilidades possíveis para a consolidação da competência leitora.

3.1.1 Estratégia Metodológica I – 2.^a parte

No dia da continuação do desenvolvimento do instrumento avaliativo I, dos trinta e um (31) estudantes matriculados, apenas três (3) estavam ausentes.

A turma foi organizada em círculo para favorecer o processo de interação entre os alunos e o professor. Dessa maneira, professor e alunos, juntos, responderam às questões relacionadas ao texto. As atividades foram pensadas visando a aprofundar as habilidades “Reconhecer informações explícitas em um texto” e “Inferir informações” (CBC de Língua Portuguesa, 2014, p. 33), necessárias à consolidação da competência leitora. Durante o

desenvolvimento da atividade, vários estudantes demonstraram grande dificuldade em responder às questões propostas e faziam perguntas a todo instante. Muitos pediam, de modo insistente, que o professor ditasse uma resposta, demonstrando, assim, dificuldade em formular, a partir das discussões, suas próprias conclusões. Em seguida, realizou-se uma sequência de atividades sobre pronomes (elementos de coesão referencial). Elas foram realizadas de modo coletivo, e o professor orientou os alunos que não conseguiram, de modo preciso e autônomo, realizar a identificação dos referentes dos pronomes e, em seguida, explicou sobre a cadeia referencial, mostrando a relação de pronomes com um mesmo termo antecedente. Além das questões diretamente relacionadas com a competência leitora, a partir das dificuldades quanto à escrita das respostas, intervenções foram realizadas, como: orientações quanto ao uso de letras maiúsculas, acentuação gráfica de verbos acompanhados de pronomes (ex.: fazê-la, admirá-la, etc.) e ortografia.

As atividades iniciais foram realizadas em conjunto com os alunos, pois se defende que, no Ensino Fundamental, os estudantes precisam ser guiados durante a elaboração de suas hipóteses de respostas, o que serve como suporte no aprimoramento de habilidades importantes para a consolidação das competências leitora e escritora. Compreende-se, assim, que a prática habitual de dar uma série de exercícios a serem respondidos individualmente para posterior correção não se apresenta como uma metodologia muito plausível para o acompanhamento pontual da aquisição de habilidades pelos alunos. Direcionar, de modo objetivo, os alunos, no desenvolvimento de questões de compreensão e interpretação textual, apresenta-se como uma metodologia que tende a produzir resultados mais satisfatórios. Os alunos foram orientados a fazer várias leituras, a buscar respostas possíveis, fazendo inferências, reconhecendo informações explícitas. Alguns alunos conversaram de modo paralelo, causando tumultos e desvios de atenção, entretanto, conseguiu-se desenvolver a proposta do dia.

3.2 Estratégia Metodológica II

No dia da aplicação do instrumento avaliativo II, dos trinta e um (31) alunos matriculados e frequentes, um (01) estudante estava ausente.

Inicialmente, organizou-se a classe em círculo. Foi preciso mudar alguns alunos de lugar, pois estavam causando tumultos ao conversar com os colegas ao lado.

Fez-se a leitura do texto “Minha luta contra o tempo”. Cada aluno foi conduzindo à leitura dos parágrafos, visando à fluência na leitura em voz alta. Apenas duas alunas

recusaram-se a ler. Após a leitura, questionou-se aos alunos sobre o assunto do texto. Alguns disseram não ter lido, e uma minoria (10 alunos) afirmou ser capaz de falar, resumidamente, sobre o texto lido. Em grupos, os alunos respondiam às questões de compreensão e interpretação textual. Fizeram perguntas constantes ao professor, demonstrando, assim, necessidade de condução para resolução da atividade. Após, os alunos passaram a responder, individualmente, às questões sobre pronomes, e o professor monitorou cada aluno durante a realização dessa atividade.

No referido instrumento avaliativo II, as questões 07, 08 e 09 relacionavam-se diretamente ao uso de pronomes. Analisaram-se, de modo individual, as respostas de cinco (5) alunos para cada uma das questões. E encontrou-se o seguinte resultado:

QUADRO 13: Análise do pronome *lhe* (elemento de coesão referencial)

Questão	Estudantes	Respostas
07	E 24	Zeus
07	E 16	Zeus
07	E 27	Seu pai
07	E 12	Zeus
07	E 31	Não entendeu a questão

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Como se observa no quadro acima, apenas **01** (E 27) dos cinco (**05**) alunos conseguiu dar resposta satisfatória para a atividade realizada: identificou que o referente é “seu pai”. Três (03) estudantes associaram o pronome pessoal oblíquo **lhe** com a palavra Zeus, o que não se pode comprovar na superfície textual. Um (**01**) estudante respondeu não ter sido possível compreender a pergunta e não a respondeu.

QUADRO 14: Análise do pronome *lhes* (elemento de coesão referencial)

Questão	Estudantes	Respostas
08	E 14	Cronos
08	E 28	Jovens apaixonados
08	E 26	Tempo
08	E 20	Cronos
08	E 22	Mortais

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Apenas o estudante **E 28** conseguiu realizar a identificação do referente do pronome pessoal oblíquo **lhes**.

Os demais não fizeram as associações devidas, sendo que o estudante **E 26** colocou uma palavra singular como referente de um pronome flexionado no plural, demonstrando, desse modo, dificuldade em estabelecer a coesão nominal, em que pronomes devem concordar com nomes (substantivos) aos quais se referem.

QUADRO 15: Análise do pronome me (elemento dêitico)

Questão	Estudantes	Respostas
09	E 02	Ele
09	E 07	Cronos
09	E 01	Não soube
09	E 11	Poção
09	E 05	Cronos

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017

Cumprе mencionar que, analisou-se, nesta atividade, o **elemento dêitico me**. Esse pronome pessoal liga-se a um participante do processo de interlocução. Nenhum dos alunos conseguiu responder a essa questão de modo correto, o que sinaliza a necessidade de um aprofundamento maior dos dêiticos de pessoa. O aluno **E 01** disse não conseguir responder. Chamou a atenção a resposta do aluno **E 02**. Ele associou o pronome **me** com o pronome **ele**, indicando não compreender que um pronome de primeira pessoa não pode referir-se diretamente a um de terceira pessoa.

3.2.1 Estratégia Metodológica II – 2.^a parte

No dia da continuação da aplicação do instrumento avaliativo II, dos trinta e um (31) alunos matriculados, apenas um (01) estava ausente.

Novamente, organizou-se a sala em círculo e iniciou-se fazendo a correção das atividades referentes ao texto “Minha luta contra o tempo”. Professor e alunos socializaram respostas. Alguns alunos deitaram sobre a mesa, sem dar atenção à atividade, outros não concentraram, e o professor chamava a atenção constantemente sobre a importância da participação de todos na atividade. Observou-se que um aluno fazia uma atividade de outra disciplina durante a aula e foi advertido.

Apesar da desatenção de alguns, todas as atividades foram corrigidas e chamou-se a atenção de todos para as questões 07, 08 e 09 (sobre pronomes), visando à consolidação do reconhecimento dos pronomes enquanto elementos de coesão referencial. Uma aluna não desenvolveu nenhuma atividade nem fez correção, demonstrando total desinteresse para com a aula.

3.3 Estratégias Metodológicas III e IV

No dia da aplicação dos instrumentos avaliativos III e IV, vinte e sete (27) alunos estavam presentes, e quatro (4) estavam ausentes.

O professor chegou à sala e aguardou um tempo, pois alguns alunos estavam participando, em outra sala, de uma campanha de vacinação. Após esse momento, iniciou-se a 1.^a proposta de atividades do dia: a leitura do texto “O leão de Nemeia”. Durante a leitura, indagou-se a cada aluno sobre os referentes dos pronomes.

A seguir, apresenta-se o quadro n.º 16 com as respostas dos estudantes:

QUADRO 16: Análise dos referentes dos pronomes

Pronome/referente	Estudante	Resposta
se / Hércules	E 07	Não soube
o / Hércules	E 21	Outra pessoa
lo / leão da Nemeia	E 12	Não soube
o / Hércules	E 15	Hércules
o / Hércules	E 15	Hércules
ela / besta	E 24	Não soube
lhe / Hércules	E 09	Leão
ele / Hércules	E 17	Hércules
la / fera	E 31	Fera
lo / leão	E 27	Leão
o / Hércules	E 19	Hércules
lo / herói	E 11	Herói
lhe / monstro	E 01	Não soube
lhe / Hércules	E 15	Arma
ele / animal	E 16	Hércules

o / animal	E 20	Animal
ela / cabeça	E 26	Cabeça

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Analizando os resultados dessa atividade, verificou-se que, das dezessete (17) respostas referentes à relação entre termo anaforizado e termo anaforizante, nove (09) foram satisfatórias. Conforme se observa, cinco (05) estudantes disseram não saber realizar a associação entre pronomes e palavras às quais eles se referem, e três (03) das respostas dadas não foram corretas. Nessa proposta, nota-se que mais de 50% das respostas foram corretas, o que demonstra uma melhoria na identificação dos pronomes pessoais retos e oblíquos como elementos de coesão referencial.

É importante comentar que as três (03) respostas dadas de modo incorreto possuem os pronomes **o** e **lhe** como elementos de referenciação e que eles, por serem pouco usados no cotidiano das pessoas, possuem um maior grau de dificuldade de serem analisados. Desse modo, é compreensível que alguns estudantes não consigam relacioná-los, de modo preciso, com seus termos referentes.

Após a leitura, fez-se a discussão da compreensão geral do texto. Professor e alunos falaram de seu entendimento da história lida.

Em seguida, aplicou-se a 2.^a atividade do dia: preenchimento de lacunas no texto com pronomes. Os estudantes fizeram a atividade individualmente. Alguns fizeram questionamentos. O texto trabalhado foi “Prometeu”. Infelizmente, necessitou-se chamar a atenção de alguns alunos a todo o momento, uma vez que não se silenciaram facilmente.

São apresentados, a seguir, os resultados com o desenvolvimento da atividade.

QUADRO 17: Preenchimento de lacunas com pronomes pessoais

Número	Pronome	Quantidade de acertos
01	Lhe	07
02	Lo	21
03	La	10
04	Eu	19
05	Os	08
06	Eles	23
07	Eles	17
08	Ele	11

09	O	10
10	Eles	23
11	O	11
12	Las	11
13	Eles	10

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Considera-se oportuno fazer algumas discussões a respeito dos resultados que foram encontrados com a aplicação dessa atividade. O pronome pessoal reto **eles** fez-se presente em quatro **(04)** análises e percebeu-se que, em duas **(02)** delas, houve mais de **50%** de respostas corretas.

Das sete **(07)** ocorrências de pronomes pessoais oblíquos, apenas em uma **(01)** mais de **50%** da classe conseguiu dar resposta precisa. Dos vinte e sete **(27)** alunos, vinte e um **(21)** acertaram.

Desenvolveu-se também uma atividade de preenchimento de lacuna com um **elemento dêitico** (pronome **eu**), e dezenove **(19)** estudantes responderam de modo eficaz, associando, de modo correto, o pronome à pessoa presente no discurso.

Após, as questões foram corrigidas pelo professor com o objetivo de tornar consistente a compreensão da relação entre os termos referentes e os pronomes pessoais.

3.4 Estratégia Metodológica V

A aula foi iniciada e organizou-se a sala em círculo. Fez-se a leitura do texto “O Minotauro”. Cada aluno leu uma parte do texto, favorecendo a consolidação da fluência da leitura oral. Dos vinte e sete **(27)** alunos presentes, cinco **(05)** não quiseram realizar a leitura. Nesse dia, quatro **(04)** alunos estavam ausentes. Após a leitura, o professor e os estudantes discutiram sobre as ideias compreendidas do texto.

Alguns demonstraram um bom entendimento e outros demonstraram não ter chegado a uma compreensão satisfatória. Concluiu-se o momento de comentários e os alunos foram orientados a desenvolver as atividades sugeridas em duplas. Resolveram as questões, entre as quais estavam três que eram diretamente relacionadas ao uso de pronomes como elementos de coesão referencial. Conduziu-se o trabalho em duplas para que um pudesse colaborar com o outro, já que se percebeu, a partir das atividades anteriores, que algumas das dificuldades em relação aos usos dos pronomes enquanto recursos linguísticos de referência permaneciam.

Procedeu-se à correção das atividades, fazendo orientações pontuais quanto à cadeia referencial, permitindo perguntas e incentivando-as quanto aos tópicos não compreendidos.

Especialmente a questão seis (06) apresentou um número considerável de erros. Observou-se que a maioria da classe (15 alunos) colocou o termo “Egeu” como referente do pronome lhe, e alguns (04 estudantes) não responderam a essa questão, sendo que seis (06) estudantes responderam satisfatoriamente.

3.5 Estratégia Metodológica VI e VII

Na aula do dia 11/9/2017 trabalhou-se com a sistematização, ou seja, com os aspectos conceituais e de categorização dos pronomes: o que são pronomes, pronomes pessoais e classificações. Aprofundou-se também nos aspectos da coesão referencial. Abordou-se uma visão tradicional e outra mais recente a respeito dos pronomes pessoais. Foram feitas leituras de tópicos relacionados, estabelecendo explicações aos alunos.

Neste dia, dos trinta e um (31) alunos matriculados, vinte e quatro (24) estavam presentes na aula. Alguns alunos fizeram perguntas, e o professor as esclareceu enfatizando que as nomenclaturas (classificações, etc.) precisam ser conhecidas e aprendidas, mas não decoradas.

Buscou-se fazer com que os alunos compreendessem a importância dos pronomes pessoais como elementos linguísticos de coesão referencial.

3.6 Estratégia Metodológica VIII

Dos trinta e um (31) alunos, cinco (05) estavam ausentes. Três (03) alunos permaneceram deitados sobre a mesa durante a leitura.

Iniciou-se a aula fazendo a apresentação do livro *Eros e Psiquê* aos estudantes. Após, começou-se a leitura. Cada aluno leu partes do livro em voz alta. Durante a leitura, realizou-se a identificação de referentes, buscando, assim, construir a coesão referencial. Além dessa atividade, o professor e os alunos fizeram discussões da compreensão das páginas lidas.

Como a atividade de leitura requer silêncio e quietação, enfrentou-se dificuldade em realizá-la porque vários alunos ficaram agitados e realizando conversas paralelas. Desse modo, teve-se de fazer interrupções constantes para chamar a atenção desses alunos.

QUADRO 18: Identificação de referentes de pronomes pessoais durante a leitura

Pronomes	Respostas corretas	Estudantes	Respostas dos estudantes
1- la	Beleza	E 19	mais nova
2- la	Jovem	E 19	Jovem
3- se	nova crença	E 16	Espalhava
4- lhe	Virgem	E 31	o povo
5- ela	Vênus	E 01	Psiquê
6- o	Filho	E 13	Filho
7- a	Psiquê	E 02	Vênus
8- la	Vênus	E 04	Vênus
9- ela	Vênus	E 04	Psiquê
10- ele	pobre diabo	E 08	pobre diabo
11- la	Vênus	E 29	Vênus
12- a	Vênus	E 14	Tritões
13- lhe	Psiquê	E 07	Diz não saber
14- lhe	Seu pai	E 20	Diz não saber
15- lo	semelhante crime	E 26	Diz não saber
16- lhe	Psiquê	E 12	Psiquê
17- o	Vestido	E 24	Diz não saber
18- a	Psiquê	E 21	Psiquê
19- la	Psiquê	E 10	Psiquê
20- lhe	Psiquê	E 30	Diz não saber
21- elas	árvores	E 05	Árvores
22- lhes	as demais partes da casa	E 17	Diz não saber
23- las	as demais partes da	E 17	Diz não saber

	casa		
24- lhe	Psiquê	E 29	Diz não saber
25- las	Irmãs	E 03	Psiquê
26- lhe	Marido	E 30	marido
27- o	Marido	E 30	marido
28- o	Marido	E 30	marido
29- lhe	Marido	E 30	marido
30- lhes	Irmãs	E 28	irmãs
31- as	Irmãs	E 06	Diz não saber
32- lhe	Marido	E 18	Diz não saber
33- lhes	Pais	E 22	pais
34- las	duas vampiras	Turma toda	duas vampiras
35- lhes	Irmãs	Turma toda	irmãs

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Analisando o quadro construído a partir das atividades, nota-se que, das trinta e cinco (35) ocorrências de análises de pronomes, em dezessete (17), aproximadamente 50%, as respostas foram corretas, indicando que os estudantes fizeram a associação entre termos referentes e pronomes de maneira adequada, o que permite, assim, perceber que o avanço na compreensão da coesão referencial foi pontual, melhorando significativamente.

Chamou à atenção a resposta à questão 12, uma vez que o estudante **E 14** associou o pronome oblíquo **a** (feminino e singular) ao substantivo **Tritões** (masculino e plural). O termo anaforizado, nesse caso, era o substantivo **Vênus**. Com essa questão, entende-se que os estudantes precisam aprofundar na compreensão do processo de referenciação, pois associar termo referente e termo anaforizante que possuem gêneros e números diferentes indica grande dificuldade interpretativa.

3.7 Estratégia metodológica VIII – 2.^a parte

No dia do desenvolvimento da estratégia VIII, dos trinta e um (31) alunos, um (01) estava ausente. Continuou-se, em 13/9/2017, realizando a leitura do livro, fazendo discussões sobre as páginas lidas e identificando termos anaforizados.

Destinou-se um momento das aulas para que os alunos fizessem leitura silenciosa ou em pequenos grupos do restante do livro. Em seguida, eles foram orientados a lerem o restante da obra em casa para realizarem uma atividade avaliativa posteriormente: diagnóstico final da etapa investigativo-interventiva.

3.8 Estratégia metodológica IX

Iniciou-se a aula do dia solicitando aos estudantes que organizassem a classe para a realização da atividade diagnóstica final. Todos foram sentados de modo individual para que os resultados de cada um pudessem ser condizentes com sua aprendizagem real. Durante a realização da atividade, muitos alunos fizeram questionamentos, dizendo não saber fazer algumas questões. Orientou-se que cada um fizesse segundo suas possibilidades e que mantivessem o silêncio.

Como não foi possível concluir toda a avaliação no mesmo dia, marcou-se outra data para o seu término.

3.8.1 Instrumento avaliativo IX – 2.^a parte

Nessa aula realizou-se a conclusão da atividade diagnóstica final, em que os estudantes foram orientados a desenvolverem-na com dedicação e silêncio. Cumpre mencionar que, dos trinta e um (31) alunos matriculados, trinta (30) participaram da atividade de diagnóstico final.

Após a aplicação, fez-se a correção das questões, procedeu-se à tabulação delas e à análise dos resultados encontrados.

Em seguida, realizou-se a comparação entre os resultados encontrados na etapa investigativo-diagnóstica com os que foram encontrados na atividade diagnóstica final da etapa investigativo-interventiva.

Abaixo, apresentam-se os resultados encontrados.

QUADRO 19: Resultados da atividade final da etapa investigativo-interventiva

Número	Pronome	Quantidade de acertos
01	O	29
02	A	29
03	Las	11
04	A	17
05	Lhe	18
06	Lo e lhe	16
07	Ela	18
08	Lhe	20
09	As	16
10	Lhe	04
11	Lhe	06
12	Ele	19
13	Lhe	16
14	La	17
15	Ela	09
16	Ele	17
17	As	14
18	O	09

FONTE: Elaborado pelo professor pesquisador, 2017.

Inicialmente, buscou-se realizar uma análise de respostas considerando-se cada tipo de pronome pessoal. Abaixo são apresentados os resultados obtidos.

Pronomes ela e elas: Nas atividades aplicadas, há três **(03)** ocorrências. Em apenas uma delas, alcançou-se menos de **50%** de respostas corretas. Assim, nota-se um bom desenvolvimento do reconhecimento dos pronomes pessoais retos flexionados no feminino como elementos de coesão referencial.

A questão nove **(09)** apresentou apenas nove **(09)** respostas satisfatórias. Vinte e um **(21)** alunos não conseguiram identificar que o pronome **ela** fazia referência ao nome “formiga”. A maioria dos alunos considerou que o referente do pronome era “Psiquê”, provavelmente porque esse substantivo encontrava-se mais próximo do pronome **ela**, na sequência textual analisada. É importante ressaltar que o termo referente não se localiza perto

do pronome, o que pode ter causado maior dificuldade de identificação. Segundo Campos (2014), quando os referentes dos pronomes localizam-se mais próximos deles, os alunos apresentam mais facilidade para estabelecer a associação entre termo anaforizado e termo anaforizante.

Pronome ele: Houve, nas questões, uma ocorrência do pronome pessoal reto **ele** como elemento linguístico de referência. Mais de **50%** dos estudantes conseguiram dar respostas satisfatórias, associando referente e pronome de modo correto. Dos trinta **(30)** alunos que participaram dessa etapa da PEI, dezenove **(19)** deram respostas pontuais e apenas onze **(11)** não conseguiram responder de maneira eficaz. Justificavam-se as respostas incorretas pautando-se no fato de o termo anaforizado, o substantivo “Sobriedade”, estar distante do termo anaforizante ele.

Pronomes lhe e lhes: A sequenciação de atividades apresentou seis **(06)** ocorrências desses pronomes. Na maioria das ocorrências, em quatro **(04)** delas, obtiveram-se mais de **50%** de respostas corretas. Isso se deve ao trabalho sistemático com tais tipos de pronomes como elementos linguísticos de referência, uma vez que pouco se fazem presentes no dia a dia dos falantes do Português Brasileiro. Desse modo, buscou-se dar grande atenção para o ensino desses pronomes.

De acordo com Campos (2014), quando se observa o uso dos pronomes, nota-se a quase ausência das formas pronominais **lhe, o, lo, a, la** na variedade informal. Desse modo, hipotetiza-se que a pouca familiaridade com essas formas, por parte dos estudantes, no dia a dia, corrobora a dificuldade em compreender, de modo satisfatório, tais formas como elementos de referência, entendendo a relação entre elas e seus referentes.

Pronomes a e as: Encontram-se três **(03)** ocorrências desses pronomes pessoais oblíquos nas questões aplicadas. Em duas **(02)** ocorrências, obtiveram-se mais de **50%** de respostas devidas. Assim, nota-se que o trabalho árduo com tais tipos de pronomes deu bom resultado. Cumpre dizer que, em uma ocorrência, vinte e nove **(29)** dos trinta **(30)** alunos que desenvolveram as questões, deram respostas satisfatórias. A questão em que apenas catorze **(14)** alunos conseguiram relacionar o pronome oblíquo **as** ao nome “instruções”, justifica-se pela quase ausência de tais tipos de pronomes no cotidiano dos estudantes. Embora se tenha trabalhado de modo preciso e sistemático com tais formas, tem-se ciência de que as dificuldades não são superadas totalmente de um momento para outro. Precisa-se de muitas aulas com intervenções para uma consolidação total da compreensão dos pronomes como elementos de referência.

Pronome **o**: Houve duas **(02)** ocorrências desse pronome. Em uma questão, conseguiram-se aproximadamente **100%** de respostas satisfatórias, o que demonstra uma grande melhoria na compreensão desse pronome como elemento de coesão referencial nos textos lidos. Entretanto, na outra ocorrência, somente nove **(09)** dos trinta **(30)** alunos avaliados conseguiram dar respostas corretas. Demonstraram não conseguir associar de forma precisa o pronome oblíquo **o** ao termo referente “moço”. É preciso mencionar que, além de tratar-se de um tipo de pronome pouco usado no cotidiano dos alunos, localiza-se, na sequência textual, muito distante do termo anaforizado, o que, possivelmente, contribuiu para as respostas incorretas.

Ratificando as postulações de Campos (2014), Bagno (2012) afirma que os pronomes pessoais oblíquos **o, os, a, as** não são constituintes da gramática intuitiva dos falantes do português brasileiro. Pontua que esses pronomes são usados apenas nos gêneros textuais escritos mais monitorados, sendo empregados em ambientes de escolarização. O autor defende que a escola deve permanecer no trabalho com o ensino do emprego desses pronomes, uma vez que eles favorecem a construção da coesão textual e, além disso, dão ritmo mais fluente ao texto.

Para Bagno (2012), construções clássicas, em que o complemento verbal (objeto direto) assume a forma de um clítico (me, te, o, a, lhe, nos, os, as, lhes) não pertencem ao português brasileiro. Dessa forma, para esse autor, é necessário que essas formas pronominais e pronomes sejam ensinados de modo sistemático na escola, possibilitando que os alunos tenham consciência da existência deles e possam empregá-los em gêneros textuais mais monitorados.

Forma pronominal lo: Houve apenas uma **(01)** ocorrência dessa forma pronominal na sequenciação de atividades do diagnóstico final. Mais de **50%** das respostas dadas foram corretas, demonstrando, assim, que o empenho no ensino dos pronomes e formas pronominais menos usados em situações de informalidade deu resultado satisfatório.

Forma pronominais la e las: Nas atividades, identificaram-se duas **(02)** ocorrências. Em uma **(01)** houve mais de **50%** de respostas corretas. A outra questão foi errada por dezenove **(19)** alunos. Os equívocos nas respostas podem estar relacionados com o fato de que, na sequência textual, a forma pronominal **las** localizar-se em parágrafo diferente do referente “armas”.

Em síntese, é importante pontuar que das dezoito **(18)** ocorrências de pronomes usados como elementos de coesão referencial, em apenas seis **(06)** delas, menos de **50%** dos alunos

deram respostas incorretas e que, em doze **(12)**, a maioria, as respostas demonstraram consolidação das habilidades avaliadas por mais da metade dos estudantes.

Além das observações teóricas feitas anteriormente, considera-se que o trabalho com os pronomes pessoais para além da metalinguagem, sem excessiva dedicação ao ensino de nomenclaturas, corroborou, de maneira direta, para os melhores resultados encontrados na etapa investigativo-interventiva. Nas postulações de Campos (2014), as referências pronominais dentro e fora do texto não são conteúdos que se devam ensinar de forma teórica. Pontua que os alunos precisam reconhecer os pronomes pessoais e realizar a interpretação de sua referência, o que é essencial para a compreensão das informações advindas do texto.

Ao realizar uma análise comparativa entre os resultados da etapa investigativo-diagnóstica com os resultados da etapa investigativo-interventiva, vislumbra-se uma significativa melhoria na compreensão dos pronomes pessoais enquanto recursos linguísticos de coesão referencial. Se, no diagnóstico inicial, em apenas duas **(02)** das dez **(10)** atividades sobre uso de pronomes, mais de **50%** dos alunos acertaram, no diagnóstico final, das dezoito **(18)** ocorrências de usos de pronomes, em doze **(12)**, dois terços das atividades, obtiveram-se mais de **50%** de respostas satisfatórias.

Assim, compreende-se que a proposta de realizar um trabalho com pronomes para além da metalinguagem, considerando seus aspectos sintáticos e semânticos, aprofundando na sua natureza de elementos de coesão referencial, constitui, de fato, uma estratégia válida e que tende a dar resultados mais eficazes no ensino de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa poderá, de forma pontual, contribuir para o redimensionamento do ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao aprofundamento de conhecimentos que favoreçam a realização de um processo de leitura produtivo.

Inicialmente, levantou-se a hipótese de que “os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II (turma 901) tinham dificuldades para reconhecer e usar os pronomes pessoais como elementos linguísticos referenciais de coesão textual.” Dessa maneira, pretendeu-se possibilitar um ensino ancorado nos processos de construções de sentidos, em que houvesse preocupação principal com os usos dos elementos linguísticos, de forma específica os pronomes pessoais, vistos enquanto palavras de ligação, coesão textual e referenciação. Obtiveram-se resultados satisfatórios, já que os estudantes chegaram ao final da intervenção pedagógica com mais facilidade em associar pronomes pessoais aos seus termos referentes.

Almejou-se atingir um processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em que fossem propiciadas diversas atividades nas quais os alunos pudessem ir além da metalinguagem, sendo conduzidos, então, para momentos significativos de leituras. Alcançaram-se bons resultados e confirmou-se a hipótese de que “o ensino dos pronomes numa abordagem que considere a sua funcionalidade e que vá além da metalinguagem contribui efetivamente para que os alunos reconheçam e usem esses pronomes como elementos linguísticos referenciais e de coesão textual”, o que pode garantir a esses alunos maior habilidade de ler textos, compreendendo-os e interpretando-os de forma eficaz.

Sendo assim, ao final, esperou-se subsidiar teórica e praticamente os professores de língua materna de modo que possam refletir sobre a realização de uma prática pedagógica em que a preocupação com a formação de habilidades e competências leitoras esteja no centro de toda e qualquer proposta de atividade realizada na educação básica.

Entende-se que uma das maiores dificuldades dos professores encontra-se na forma de ensinar a ler. Foca-se em determinados conteúdos, sem conseguir a formação de leitores competentes que compreendam e interpretem de modo satisfatório, textos diversos. Centralizam suas aulas no ensino de nomenclaturas de termos da gramática, proporcionando poucos momentos para a realização de análise linguística de elementos que contribuem para a construção de sentidos.

Portanto, é uma tarefa muito oportuna propor, aplicar e analisar um trabalho que colabore com o cenário educacional atual, especialmente ao buscar aprofundar e consolidar

conhecimentos necessários para a aquisição de habilidades e competências em leitura que atuam como meios que favorecem a vivência e a atuação na sociedade de modo crítico e reflexivo.

Considerando-se que a maioria dos trabalhos sobre referenciação e coesão é relacionada ao processo de escrita, esta pesquisa apresenta-se como muito relevante, já que buscou realizar um trabalho com a coesão referencial na leitura. Desse modo, espera-se um crescimento no nível de compreensão e interpretação de textos por parte dos alunos. Deseja-se que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa seja uma prática renovada e satisfatória, em que crianças e jovens possam encontrar-se preparados para transformar a realidade em que vivem, tornando-se leitores competentes, como definem os objetivos e os pressupostos do Programa do Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **O ensino da gramática nas séries iniciais** In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERTIN, Terezinha; Borgatto, Ana Trinconi; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2**. São Paulo: Ática, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos, descritores**. Brasília: MEC. SEB, Inep, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BUNZEN, Clecio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio** In: BUNZEN, Clecio. MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; FILHO, Valdinar Custódio. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura**: formando leitores críticos. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed., 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto; TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves. **Vontade de saber português**. 7. São Paulo: FTD, 2012.

COSTA, Cibele Lopresti...[*et. al*]. **Para viver juntos**: português, 7º ano: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM., 2012.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

GERALDI, Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português *In*: GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia para o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática**: metalinguagem para Principiantes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfel Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfel Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: SAGRA- D. C. LUZZATTO Editores, 1996.

MACHADO, Veruska Ribeiro; SOUSA, Rosineide Magalhães de. Coesão referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. A. de L.; MACHADO, V. R.; SOUSA, R. M. de. (orgs). **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MAIA, Cláudia de Jesus. **Caderno didático** - UAB/UNIMONTES, Metodologia Científica. Contagem, Gráfica e editora Sigma Ltda. 2009.

MAINGENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português: linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do livro, Ltda. 2009.

MENDES, Soélis Teixeira do Prado. Ortografia e morfologia da língua portuguesa: algumas propostas de ensino *In*: FREITAS, José Eustáquio & MOL, Maria Lúcia de Almeida. **Português: língua pátria, fator de identidade e resistência**. Belo Horizonte: Fotolitos, Impressão e Acabamento, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. **Conteúdo Básico Comum – Português**. Educação Básica - Ensino Fundamental (6.º ao 9.º séries). 2014.

MOL, Maria Lúcia de Almeida. O Ensino de língua portuguesa em Minas Gerais *In*: FREITAS, José Eustáquio & MOL, Maria Lúcia de Almeida. **Português: língua pátria, fator de identidade e resistência**. Belo Horizonte: Fotolitos, Impressão e Acabamento, 2000.

MORAES, Isabela Dias; MORAES, Carla Roselma Athayde de. O processo de referenciação (re) categorizante em crônicas narrativas *In*: RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro. **Ação e reflexão no ensino de leitura e escrita**. Montes Claros, MG: Caminhos Iluminados, 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?**. São Paulo: Contexto, 2015.

Portal do SIMAVE – Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>>. Acesso em 20. Maio 2016.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola *In*: GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

SANTOS, Cirleide Barreto; SANTOS, Marcos Bispo dos. **O estudo da referenciação no ensino fundamental: uma proposta de intervenção**. Dissertação de Mestrado- Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: leitura, produção, gramática**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Atlas, 1985.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **Sobre o ensino da análise sintática: história e redirecionamento**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ANEXO A – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: Referenciação e coesão textual: O papel dos pronomes na tessitura do texto.

Instituição promotora: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Pesquisadora: Nelson de Moraes.

ATENÇÃO: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo: Analisar a compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Coronel Coimbra.

2 - Metodologia/procedimentos: O trabalho de pesquisa será realizado nos moldes da metodologia qualitativa de cunho descritivo, por meio de pesquisa-ação. Para identificação da compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, será aplicada atividade diagnóstica e questionários. A seguir será desenvolvido o plano de ação que contempla atividades práticas de leitura e compreensão textual, principalmente quanto à análise de pronomes.

3- Justificativa: Na prática docente, ao analisar as formas de leitura e compreensão textual dos alunos, foram identificadas várias dificuldades em relação ao domínio da competência leitora, especificamente quanto à compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, esperada para a idade/série, o que suscitou a necessidade de investigar e intervir para buscar minimizar essas dificuldades.

4- Benefícios: Desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do 8º ano (turma 801), da Escola Estadual Coronel Coimbra. Pretende-se que os alunos desenvolvam a competência de reconhecer, com proficiência, os pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, de modo que eles passem a se posicionar como cidadãos críticos e reflexivos, compreendendo e interpretando os variados textos que circulam em meio à sociedade, de forma eficaz.

5-Desconfortos e riscos: Espera-se que os alunos demonstrem interesse, participando ativamente durante o desenvolvimento das atividades. Todavia, corre-se o risco de eles não se interessarem pela pesquisa, recusando-se em participar das atividades solicitadas.

6-Danos: Não há.

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Metodologia qualitativa. Os dados de caracterização dos sujeitos serão coletados via respostas a um questionário e a um diagnóstico de leitura (compreensão e interpretação textual). A intervenção será nos moldes da pesquisa-ação com o desenvolvimento de atividades de leitura.

8- Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de: a) preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações particularizadas que possam identificar os participantes da pesquisa. Para isso a referência será a turma e os sujeitos identificados pela expressão informante seguida de uma letra: (Informante A), (Informante B), por exemplo.

9- Compensação/indenização: Não prevista já que não há qualquer tipo de risco, dano ou desconforto e nem despesas a serem assumidas pelos alunos sujeitos da pesquisa.

10- Outras informações pertinentes: O levantamento dos dados e o desenvolvimento das ações serão no segundo semestre de 2016. A turma pesquisada é o 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Coimbra, turma pertencente ao pesquisador, professor regente de aulas de Língua Portuguesa, efetivo na referida escola.

Assentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Nome do(a) Responsável pelo aluno/participante _____

Assinatura do(a) Responsável pelo aluno/participante _____

Assinatura do(a) Testemunha _____

Escola Estadual Coronel Coimbra / Carbonita - MG, 19 de outubro de 2016.

Nelson de Moraes
Pesquisador Responsável

Nelson de Moraes
Assinatura do Pesquisador

19 / 10 / 2016
Data

Endereço do Pesquisador: Rua Valentin Santana, s/nº. Bairro: Distrito de Santana. Carbonita – MG. CEP 39665-000

ANEXO B – Termo de Assentimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Informação para o (a) pesquisador (a)

Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores de idade ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais (Resolução 196 revisada em 2012 – Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil).

Título da pesquisa: Referenciação e coesão textual: O papel dos pronomes na tessitura do texto.

Instituição promotora: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Pesquisador: Nelson de Moraes.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- **Objetivo:** Analisar a compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Coronel Coimbra.

2 - **Metodologia/procedimentos:** O trabalho de pesquisa será realizado nos moldes da metodologia qualitativa de cunho descritivo, por meio de pesquisa-ação. Para identificação da compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, será aplicada atividade diagnóstica e questionários. A seguir será desenvolvido o plano de ação que contempla atividades práticas de leitura e compreensão textual, principalmente quanto à análise de pronomes.

3- **Justificativa:** Na prática docente, ao analisar as formas de leitura e compreensão textual dos alunos, foram identificadas várias dificuldades em relação ao domínio da competência leitora, especificamente quanto à compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, esperada para a idade/série, o que suscitou a necessidade de investigar e intervir para buscar minimizar essas dificuldades.

4- **Benefícios:** Desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do 8º ano (turma 801), da Escola Estadual Coronel Coimbra. Pretende-se que os alunos desenvolvam a competência de reconhecer, com proficiência, os pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, de modo que eles passem a se posicionar como cidadãos críticos e reflexivos, compreendendo e interpretando os variados textos que circulam em meio à sociedade, de forma eficaz.

5- **Desconfortos e riscos:** Espera-se que os alunos demonstrem interesse, participando ativamente durante o desenvolvimento das atividades. Todavia, corre-se o risco de eles não se interessarem pela pesquisa, recusando-se em participar das atividades solicitadas.

6- **Danos:** Não há.

7- **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Metodologia qualitativa. Os dados de caracterização dos sujeitos serão coletados via respostas a um questionário e a um diagnóstico de leitura (compreensão e interpretação textual). A intervenção será nos moldes da pesquisa-ação com o desenvolvimento de atividades de leitura.

8- **Confidencialidade das informações:** A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de: a) preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações particularizadas que possam identificar os participantes da pesquisa. Para isso a referência será a turma e os sujeitos identificados pela expressão informante seguida de uma letra: (Informante A), (Informante B), por exemplo.

9- **Compensação/indenização:** Não prevista já que não há qualquer tipo de risco, dano ou desconforto e nem despesas a serem assumidas pelos alunos sujeitos da pesquisa.

10- **Outras informações pertinentes:** O levantamento dos dados e o desenvolvimento das ações serão no segundo semestre de 2016. A turma pesquisada é o 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Coimbra, turma pertencente ao pesquisador, professor regente de aulas de Língua Portuguesa, efetivo na referida escola.

Assentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Nome do(a) aluno(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Responsável pelo Participante: _____

Escola Estadual Coronel Coimbra / Carbonita - MG, ____ de ____ de 2016.

Nelson de Moraes
Nelson de Moraes

Pesquisador responsável pela pesquisa

19 / 10 /2016
Data

Endereço do Pesquisador: Rua Valentin Santana, s/nº. Bairro: distrito de Santana. Carbonita – MG. CEP 39665-000

ANEXO C - Termo de concordância da instituição



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: Referenciação e coesão textual: O papel dos pronomes na tessitura do texto.

Instituição promotora: Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Pesquisador: Nelson de Moraes.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo: Analisar a compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Coronel Coimbra.

2 - Metodologia/procedimentos: O trabalho de pesquisa será realizado nos moldes da metodologia qualitativa de cunho descritivo, por meio de pesquisa-ação. Para identificação da compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, será aplicada atividade diagnóstica e questionários. A seguir será desenvolvido o plano de ação que contempla atividades práticas de leitura e compreensão textual, principalmente quanto à análise de pronomes.

3- Justificativa: Na prática docente, ao analisar as formas de leitura e compreensão textual dos alunos, foram identificadas várias dificuldades em relação ao domínio da competência leitora, especificamente quanto à compreensão dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, esperada para a idade/série, o que suscitou a necessidade de investigar e intervir para buscar minimizar essas dificuldades.

4- Benefícios: Desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do 8º ano (turma 801), da Escola Estadual Coronel Coimbra. Pretende-se que os alunos desenvolvam a competência de reconhecer, com proficiência, os pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual, de modo que eles passem a se posicionar como cidadãos críticos e reflexivos, compreendendo e interpretando os variados textos que circulam em meio à sociedade, de forma eficaz.

5-Desconfortos e riscos: Espera-se que os alunos demonstrem interesse, participando ativamente, durante o desenvolvimento das atividades. Todavia, corre-se o risco de eles não se interessarem pela pesquisa, recusando-se em participar das atividades solicitadas.

6-Danos: Não há.

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Metodologia qualitativa. Os dados de caracterização dos sujeitos serão coletados via respostas a um questionário e a um diagnóstico de leitura (compreensão e interpretação textual). A intervenção será nos moldes da pesquisa-ação com o desenvolvimento de atividades de leitura.

8- Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de: a) preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações particularizadas que possam identificar os participantes da pesquisa. Para isso a referência será a turma e os sujeitos identificados pela expressão informante seguida de uma letra: (Informante A), (Informante B), por exemplo.

9- Compensação/indenização: Não prevista já que não há qualquer tipo de risco, dano ou desconforto e nem despesas a serem assumidas pelos alunos sujeitos da pesquisa.

10- Outras informações pertinentes: O levantamento dos dados e o desenvolvimento das ações serão no segundo semestre de 2016. A turma pesquisada é o 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Coimbra, turma pertencente ao pesquisador, professor regente de aulas de Língua Portuguesa, efetivo na referida escola.

Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição fomentadora da pesquisa.

Marta Aguiar Ribeiro Costa
Diretora da E. E. Coronel Coimbra

Marta Aguiar Ribeiro Costa

Ato nº 3116 31/12/2015

Diretora MASP-0823837-0

19 / 10 / 2016
Data

Assinatura e carimbo

Nelson de Moraes

Nelson de Moraes

Pesquisador responsável pela pesquisa

19 / 10 / 2016

Data

Ex. Cel. Coimbra 1º e 2º Graus - P.O. 4.000-3

Criada pelo Decreto Nº.9.190 de 17/12/65

Endereço do Pesquisador: Rua Valentin Santana, s/nº, Bairro: Distrito de Santana- Carbonita - MG- CEP 39665-000

Ex. da Série P.O. nº 3523/NO de 24/08/66
3º Grau Dec. nº. 26.629 de 12/03/67.

Rua Salvador Andreolino Ribeiro, nº 179

CEP: 39.665-000 - Carbonita - MG

Fone: (35) 3526-1163

ANEXO D – Ficha Social

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL: _____

NOME DO ALUNO INFORMANTE: _____

NOME DO APLICADOR DO INSTRUMENTO: _____

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

LOCAL ONDE MORA ATUALMENTE: _____

REGIÃO RURAL OU URBANA? _____

SEXO: _____

IDADE: _____

ESTUDOU ATÉ QUE SÉRIE: _____

PROFISSÃO: _____

ESTADO CIVIL: _____

QUANTAS PESSOAS COMPÕEM A FAMÍLIA: _____

PRINCIPAL FONTE DE RENDA DA FAMÍLIA: _____

FONTE: Elaborado por MOTA (2008) e adaptado por LIMA (2016).

ANEXO E – Questionário 1 / Para o responsável pelo aluno informante

1.Você tem hábito de ler?

() sim () não

2.Que tipo de leitura gosta e costuma fazer?

() informativa () de ficção () esporte () outras () nenhuma.

3.Você considera importante ler?

() sim () não

4.Por quê?

5.Você frequenta a biblioteca da escola ou da sua cidade?

() sim () não

6.Gosta de escrever?

() sim () não

7.Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre atividades de leitura, tipos de leitura a serem adotados pela escola?

FONTE: Elaborado por FROES (2015) e adaptado por LIMA (2016).

ANEXO F – Questionário 2 / Para o aluno informante

1.Você gosta de ler?

() sim () não

2.Que tipo de leitura gosta e costuma fazer?

() Informativa () de ficção () esporte () outras () nenhuma.

3.Você considera importante ler?

() sim () não

4.Por quê?

5.Você frequenta a biblioteca da sua escola ou da sua cidade?

() sim () não

6.Gosta de escrever?

() sim () não

7.Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre atividades de leitura, tipos de leitura a serem adotados pela sua escola?

FONTE: Elaborado por FROES (2015) e adaptado por LIMA (2016).

ANEXO G – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Referenciação e coesão textual: O papel dos pronomes na tessitura do texto

Pesquisador: NELSON DE MORAIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62005316.5.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.874.265

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação voltada para conclusão do mestrado profissional em letras o qual abordará o papel dos pronomes na tessitura do texto e encontra-se situado na área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes, especificamente na sublinha Panorama Crítico do Ensino de Língua Portuguesa.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o emprego dos pronomes como elementos linguísticos de referenciação e coesão textual nas produções escritas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Coronel Coimbra.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Espera-se que os alunos demonstrem interesse, participando ativamente durante o desenvolvimento das atividades. Todavia, corre-se o risco de eles não se interessarem pela pesquisa, recusando-se em participar das atividades solicitadas.

Benefícios: O investimento favorecerá a consolidação da competência leitora no que se refere à coesão textual.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.874.265

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de investigação relevante na formação docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_810439.pdf	16/12/2016 15:00:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisa.pdf	16/12/2016 15:00:18	NELSON DE MORAIS	Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto.pdf	27/10/2016 12:48:18	NELSON DE MORAIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoConcordanciaInstituicao.pdf	27/10/2016 12:07:21	NELSON DE MORAIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo de uso de dados instituicao.pdf	27/10/2016 12:06:39	NELSON DE MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoparticipacaoResponsaveis.pdf	27/10/2016 12:03:56	NELSON DE MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimentoparticipacacampesquisa.pdf	27/10/2016 12:03:17	NELSON DE MORAIS	Aceito

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univ. Prof. Darcy Rib
Bairro: Villa Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.874.265

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MONTES CLAROS, 19 de Dezembro de 2016

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

APÊNDICE A – Atividades Diagnósticas

Atividades Diagnósticas

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

Leia o texto e responda às questões:

Perseu e Medusa

Thomas Bulfinch

Perseu era filho de Júpiter e Dânae. Seu avó, Acrísio, assustado com a predição de um oráculo, no sentido de que o filho de sua filha seria o instrumento de sua morte, determinou que a mãe e o filho fossem encerrados numa arca, e esta colocada no mar. A arca flutuou até Sérifos, onde foi encontrada por um pescador, que levou a mãe e o filho a Polidectes, o rei do país, que os tratou com bondade. Quando Perseu tornou-se homem, Polidectes mandou-o combater Medusa, monstro terrível que devastava o país.

Medusa fora outrora uma linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos, mas se atreveu competir em beleza com Minerva, e a deusa privou-a de seus encantos e transformou as lindas madeixas em hórridas serpentes. Medusa tornou-se um monstro cruel, de aspecto tão horrível que nenhum ser vivo podia fitá-la sem se transformar em pedra. Em torno da caverna onde ela vivia, viam-se as figuras petrificadas de homens e de animais que tinham ousado contemplá-la.

Perseu, com apoio de Minerva, que lhe enviou seu escudo, e de Mercúrio, que lhe mandou suas sandálias aladas, aproximou-se de Medusa enquanto ela dormia e, tomando o cuidado de não olhar diretamente para o monstro, e sim guiado pela imagem refletida no brilhante escudo que trazia, cortou-lhe a cabeça e ofereceu-a a Minerva, que passou a trazê-la presa no meio da égide.

Depois de matar Medusa, Perseu, carregando a cabeça da Górgona, voou sobre a terra e sobre o mar. Ao anoitecer, atingiu o limite ocidental da Terra, onde o sol se põe. Sentir-se-ia feliz de ali descansar até o amanhecer. Era o reino de Atlas, cuja estatura ultrapassava a de todos os outros homens. Possuía ele grande riqueza em rebanhos e não tinha vizinho ou rival

que lhe disputasse os bens. Seu maior orgulho, porém, eram os seus jardins, onde frutos de ouro pendiam de galhos também de ouro, ocultos por folhas de ouro.

-Vim como hóspede – disse-lhe Perseu. – se honras uma origem ilustre, sabes que tenho Júpiter por pai. Se preferes feitos valorosos, sabes que venci a Górgona. Procuro repouso e alimento.

Atlas, porém, lembrou-se de que uma velha profecia o advertira de que um filho de Jove lhe roubaria, um dia, as maçãs de ouro.

-Sai! – retrucou, portanto. – Não serás protegido por tuas falsas pretensões de origem ilustre ou feitos gloriosos.

Ao mesmo tempo, tratou de expusá-lo. Perseu, percebendo que o gigante era muito forte para ele, retrucou:

-Uma vez que prezas tão pouco minha amizade, digna-te de receber um presente.

E, virando o rosto para o lado, levantou a cabeça da Górgona. O corpo enorme de Atlas transformou-se em pedra. Sua barba e cabelos tornaram-se florestas, os braços e ombros, rochedos, a cabeça, um cume, e os ossos, as rochas. Cada parte aumentou de volume até se tornar uma montanha, e (assim quiseram os deuses) o céu, com todas as suas estrelas, se apoia em seus ombros.

BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da Mitologia: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. p.142-145 In: BERTIN, Terezinha; Borgatto, Ana Trinconi; MARCHEZI, Vera. Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2. São Paulo: Ática, 2015.

Nota sobre o autor: **Thomas Bulfinch** foi um escritor americano, nascido na cidade de Massachusetts, nos Estados Unidos, em 1796. Seus recontos têm sido considerados uma das melhores introduções aos mitos clássicos, tanto para os jovens quanto para os adultos. Morreu em 1867.

Questões referentes ao texto **“Perseu e Medusa”**

Estudante: _____ código: _____

Questão 01) O texto lido pertence ao gênero textual:

R.: _____

Questão 02) Na frase “(...) o rei do país, que os tratou com bondade.”, o pronome os refere-se a:

R.: _____

Questão 03) Na frase “(...) e a deusa privou-a de seus encantos (...), o pronome a refere-se a:

R.: _____

Questão 04) Na frase “(...) que tinham ousado contemplá-la.”, o pronome la refere-se a:

R.: _____

Questão 05) Na frase “Perseu, com apoio de Minerva, que lhe enviou seu escudo (...)”, o pronome lhe refere-se a:

R.: _____

Questão 06) Na frase “(...) cortou-lhe a cabeça, e ofereceu-a a Minerva, que passou a trazê-la presa no meio da égide.”, os pronomes lhe, a e la, referem-se, respectivamente a:

R.: lhe: _____ a: _____ la: _____

Questão 07) Na frase “(...) e não tinha vizinho ou rival que lhe disputasse os bens.”, o pronome lhe refere-se a:

R.: _____

Questão 08) Na frase “(...) disse-lhe Perseu.”, o pronome lhe refere-se a:

R.: _____

Questão 09) Na frase “(...) uma velha profecia o advertira (...)”, o pronome o refere-se a:

R.: _____

Questão 10) Na frase “(...) tratou de expulsá-lo.”, o pronome lo refere-se a:

R.: _____

Questão 11) Na frase “(...) digna-te de receber um presente.”, o pronome te refere-se a:

R.: _____

APÊNDICE B – Atividades Interventivas

Atividades de Intervenção Pedagógica I

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

A mitologia greco-romana criou a figura e a história de vários deuses, que eram temidos e venerados pelos povos da Antiguidade Clássica. Afrodite era a deusa da beleza para os gregos, mas Psiquê, uma mulher de raros encantos, ameaçava seu poder.

Leia o texto a seguir e conheça a interessante história de Eros e Psiquê.

Eros e Psiquê

Era uma vez um rei com três filhas. As três eram formosas, mas a caçula, de nome Psiquê, era de tal forma bela que de todos os pontos da Terra chegavam viajantes para conhecê-la. E ao conhecê-la, passavam a admirá-la, a desejar estar sempre próximos da pureza de seus traços, da gentileza de seus gestos, da sensualidade de seu andar. Quem a encontrava, sentia dentro de si, de forma avassaladora, a paixão pelo belo. Não vinham os homens, de todas as idades, pedi-la em casamento, tentar roubar-lhe um beijo, levá-la para suas vidas e suas casas. Almejavam apenas adorá-la. As duas irmãs mais velhas já estavam casadas e Psiquê não, apesar da legião de admiradores, o que preocupava imensamente seu pai.

Não tardou que os templos de Afrodite, a deusa da beleza, fossem abandonados, pois seus fiéis estavam agora ocupados em cultuar Psiquê, pois, apesar de ser um simples mortal, ela estava ao alcance de quem se dispusesse a contemplá-la. A deusa, de início, tentou ignorar a rival. Outras mortais eram admiradas, aquilo passaria, o tempo se encarregaria de divulgar outras belezas. As coisas, porém, não ocorreram assim. E Psiquê – Em grego, Alma – foi se tornando uma fonte de permanente aborrecimento para Afrodite.

A deusa tinha um filho, Eros, cultuado pelos mortais como o deus do amor. Era um rapaz de extraordinária beleza, em nada semelhante ao marido de Afrodite, o coxo e feio

Hefesto, o deus ferreiro capaz de produzir em suas forjas as mais finas peças de ourivesaria, os melhores escudos de guerra, os mais trabalhados portais.

Eros era um jovem acostumado a conquistar todos com sua beleza, alegria e vivacidade. Suas conquistas não duravam mais de um dia, pois logo se desinteressava, partindo para outra, e outra, e outra. Inconstante, volúvel, superficial, eram essas as medidas de seu amor.

Afrodite, irritada com a crescente influência de Psiquê sobre seus súditos, pediu a Eros que fizesse com que a moça se apaixonasse pelo mais tenebroso homem do mundo. Eros tinha esse poder. O mortal que fosse atingido por uma de suas setas mágicas caía possuído do mais absoluto sentimento amoroso.

Eros não viu nenhum problema em atender ao desejo da mãe. Eram muito ligados, muito mais do que ele poderia ser ligado a qualquer pessoa, envolvidos os dois num distante mundo de paixão e beleza. Seus pés alados o conduziram em pouco tempo até o reino do pai de Psiquê e, escondendo-se atrás de um arbusto nos jardins do palácio, Eros esperou pelo aparecimento da moça. Esperando, dormiu. E, ao acordar, viu-se tomado pela violenta sensação de ter sido subtraído do mundo, do seu mundo habitual, de ter sido transportado para sempre até o limiar do sonho e estar aprisionado ali.

À sua frente, a mais linda mulher que seus olhos já haviam contemplado dançava sozinha, rindo de olhos fechados, na pura alegria do sol, das árvores, do ar livre. A natureza parecia comprazer-se de sua beleza e alegria e, num instante, Eros compreendeu por que os mortais caminhavam muitas e muitas léguas pelo prazer de estar na companhia da moça e por que abandonavam o culto a Afrodite para adorar Psiquê.

Pela primeira vez na vida, Eros admirou uma mulher mais do que admirava a própria mãe, e sentiu que nada o obrigava a fazer o que a mãe pedira. Ele não tinha forças, nem desejava ter, para fazê-la se apaixonar por outro homem. Nem o mais tenebroso – como Afrodite determinara – nem o melhor. Aquela mulher tinha de ser sua.

Tomada a decisão, Eros se afastou dali e tratou de conspirar para garantir a posse de seu amor. Para ele, era fácil. Os deuses se ajudavam no lidar com os mortais – a menos que existisse alguma disputa entre eles, o que não era o caso.

Eros soube que o pai de Psiquê vivia incomodado com o fato de já ter casado as duas filhas mais velhas e a caçula continuar solteira. Apareceu em sonho ao velho rei, recomendando que ele consultasse o oráculo de Apolo, o deus do sol, sobre o destino da filha. Atendendo ao pedido de Eros, o oráculo foi implacável: o rei deveria abandonar Psiquê num monte para que fosse entregue a um monstro terrível. Faltava apenas um aliado ao plano de Eros. Zéfiro, o vento, foi por ele procurado para que estivesse a postos quando a moça fosse deixada sozinha.

No dia em que o rei deixou a filha sobre o rochedo e, chorando, se afastou com os poucos criados de confiança que acompanhavam, Zéfiro a conduziu, pelo ar, a um palácio previamente preparado por Eros com todo conforto e riqueza disponíveis a um imortal. Psiquê encantou-se com o lugar. Estava esperando pela morte ou por um destino ainda pior em companhia de um marido monstruoso. Estar naquele lugar encantado, atendida por Vozes que realizavam todos os seus desejos, parecia-lhe um presente dos deuses, compadecidos com seu destino.

À noite, Eros entrou nos seus aposentos e, sem mostrar sua bela face, seduziu-a como seduzira antes dela inúmeras mulheres. A partir daquele momento, Psiquê tornou-se sua e passou a amá-lo apaixonadamente.

Ele a preveniu para que não tentasse, de maneira alguma, ver sua face ou descobrir sua origem, porque isso destruiria o amor deles. Quando o dia ameaçava raiar, Eros sumia, voltava à sua vida normal de deus alado, sem despertar suspeitas da ciumenta mãe. E Psiquê vivia na solidão a esperar pela volta do amado, em companhia das Vozes a servi-la.

RODRIGUES, Sônia. Eros e Psiquê. Belo Horizonte: Formato, 1999 *In* SARMENTO, Leila Lauar. Português: leitura, produção, gramática. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2002.

Questões referentes ao texto:

Questão 01) Faça a relação das palavras em negrito em cada frase com seus sentidos adequados:

- | | | |
|------------------|----------------------|-------------------|
| () penalizados. | () desejavam. | () devastadora. |
| () vassalos. | () antecipadamente. | () contentar-se. |
| () fronteira. | () divindade. | () ferrarias. |

I- “**Almejavam** apenas adorá-la.”

II- “Afrodite, irritada com a crescente influência de Psiquê sobre seus **súditos** (...).”

III- “E, ao acordar, viu-se tomado pela violenta sensação de ter sido subtraído do mundo, do seu mundo habitual, de ter sido transportado para sempre até o **limiar** do sonho.”

IV- “Atendendo ao pedido de Eros, o **oráculo** foi implacável (...)”

V- “(...) Zéfiro a conduziu, pelo ar, a um palácio **previamente** preparado por Eros com todo o conforto e riquezas disponíveis a um imortal.”

VI- “Estar naquele lugar encantado (...) parecia-lhe um presente dos deuses, **compadecidos** com seu destino.”

VII- “Quem encontrava, sentia dentro de si, de forma **avassaladora**, a paixão pelo belo.”

VIII- “(...) o deus ferreiro capaz de produzir em suas **forjas** as mais finas peças de ourivesaria.”

IX- “A natureza parecia **comprazer-se** de sua beleza e alegria.”

Questão 02) Apesar de ser muito bela, Psiquê ainda estava solteira, ao contrário de suas irmãs. O que afastava os admiradores que a visitavam?

R.: _____

Questão 03) Por que o culto à beleza de Psiquê se tornou maior que a adoração à deusa Afrodite?

R.: _____

Questão 04) Como Afrodite reagiu quando Psiquê tornou-se sua rival?

R.: _____

Questão 05) Por que Eros poderia atender facilmente o pedido da mãe?

R.: _____

Questão 06) Como deus, Eros era poderoso, contudo precisou do auxílio de outras divindades para que Psiquê fosse sua. Por qual motivo Eros planejou com cautela a conquista de Psiquê?

R.: _____

Questão 07) O pai de Psiquê a abandonou à sua sorte, apesar de sofrer pelo destino da filha. Por qual razão?

R.: _____

Questão 08) No primeiro parágrafo do texto, os pronomes “**la**” e “**lhe**” fazem referência a:

R.: _____

Questão 09) Em “Seus pés alados **o** conduziram em pouco tempo até o reino do pai de Psiquê (...)”, a palavra **o** refere-se a:

R.: _____

Questão 10) Na frase “(...) recomendando que **ele** consultasse o oráculo de Apolo, o deus do Sol (...)”, o pronome **ele** está referindo-se a:

R.: _____

Questão 11) Em “Zéfiro, o vento, foi por **ele** procurado para que estivesse a postos quando a moça fosse deixada sozinha.”, o pronome **ele** faz referência a:

R.: _____

Questão 12) Na frase “A natureza parecia comprazer-se de sua beleza e alegria (...)”, o pronome **se** refere-se a:

R.: _____

Obs.: As questões de 01 a 07 foram feitas com base em SARMENTO, Leila Lauer. Português: leitura, produção, gramática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 12-14.

APÊNDICE C – Atividades Interventivas**Atividades de Intervenção Pedagógica II**

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

Na Grécia Antiga, os gregos atribuíam diversos acontecimentos aos deuses do Olimpo. Para esses povos os deuses controlavam, juntos, todo o universo (Céu e Terra). Zeus era o deus dos deuses e, por isso, controlava tudo e todos.

O texto a seguir narra como ele se tornou o senhor do Universo.

Minha luta contra o tempo

Fui criado por ninfas, no interior de uma gruta secreta, longe dos olhos de meu pai. Alimentado com mel e leite, fui muito amado por minhas doces protetoras.

Cresci desfrutando da beleza da natureza, caminhando pelos campos e praias nadando em águas salgadas. Mas chegou o momento em que senti que precisava finalmente enfrentar meu próprio pai. Chamei Métis, a deusa da prudência, para que ela me aconselhasse. Como poderia conquistar o poder que me fora destinado? Como poderia me tornar o deus dos deuses, o senhor supremo do universo?

Os olhos penetrantes de Métis fitaram-me por alguns instantes antes que ela me dissesse o que fazer:

- Você tem irmãos, Zeus, e precisa salvá-los. Eles foram engolidos por Cronos, mas não estão mortos, e você poderá trazê-los de volta. Necessitará da ajuda deles para conseguir conquistar o lugar que lhe pertence. Deve apresentar-se diante de seu pai como se fosse um simples mortal e dar-lhe essa poção. -Métis entregou-me um lindo frasco de vidro que continha um líquido brilhante e prosseguiu: - Esta poção foi preparada por Hécata, a pedido de sua mãe. Quando Cronos a beber, seus irmãos desaparecidos ressurgirão. Juntos vocês venceram seu pai.

Quando entrei no luxuoso palácio de Cronos, aguardei na fila de mortais que lhe imploravam favores. Jovens apaixonados que haviam perdido seus amados em guerras

suplicavam a Cronos que ele fizesse o tempo voltar. Inútil. “O que passou, passou”, era o que ele lhes dizia curta e secamente. Velhos apavorados diante da morte pediam-lhe que retardasse a passagem dos minutos. “O tempo não para”, ele repetia, impassível. Filhos saudosos rogavam-lhe que ele apressasse as horas para que seus pais retornassem de perigosas viagens o mais rapidamente possível. “Mas o tempo voa! Por que querem mais rapidez ainda?”, ele respondia com um sorriso irônico.

Quando chegou a minha vez, declarei:

- Eu não desejo nada, mestre do tempo. Quero apenas dar-lhe um presente. O tempo tem sido bondoso comigo, pois durante toda a minha vida só senti a felicidade.

Curioso, Cronos apanhou o belo frasco com seu líquido brilhante.

-O que é isso, meu jovem?

-Uma bebida de sabor inigualável, feita com mel de abelhas especialmente para Vossa Majestade.

Cronos sorriu e destampou o vidro. Olhei para o chão, tentando ocultar minha ansiedade. De um só gole, meu pai bebeu o conteúdo do frasco. E logo em seguida começou a contorcer-se. Abriu a boca, e dela saíram três minúsculos bebezinhos. As crianças foram iluminadas por raios de luz e, contrariando todas as leis do tempo, cresceram numa fração de segundo. Depressa me vi cercado por vários irmãos e irmãs que instantaneamente se posicionaram para enfrentar Cronos e seus ajudantes, os Titãs.

No entanto, como já disse, Cronos era o senhor absoluto do tempo. Embora fôssemos muitos e bem mais fortes, nossos movimentos foram retardados pela lenta passagem das horas e nossa luta acabou durando dez anos terrestres. Vencemos graças à ajuda dos Ciclopes, imensas criaturas com apenas um olho no meio da testa, que, como nós, haviam sido prejudicados por Cronos.

A cada um de nós, filhos e adversários de Cronos, foi entregue uma arma especial. Eu recebi os raios e trovões; Hades, meu valente irmão, recebeu um capacete mágico que o tornava invisível; e Posêidon, o magnífico deus dos mares, recebeu seu poderoso tridente cujo golpe rompia terras e águas. E assim, munidos de novos poderes, enfim triunfamos.

Após nossa vitória, repartimos o universo. Hades decidiu reinar nos mundos subterrâneos e secretos, Posêidon, no universo marinho, e a mim foram dados os céus e o trono de senhor do universo.

Fui encarregado ainda de governar o destino dos homens. À porta de meu palácio, tenho dois enormes jarros. Um deles contém os bens da vida, e outro, os males. Ao longo da existência de meus súditos humanos, espalho um pouco do conteúdo de cada um dos jarros. Infelizmente, já me descuidei algumas vezes; em consequência disso, certas pessoas foram premiadas com uma vida de alegrias, e outras, com uma vida de tristeza. Mas tenho sido mais cauteloso ultimamente. E também generoso. Em especial para com vocês, que agora me ouvem confessar esses segredos.

Heloisa Prieto. Minha luta contra o tempo. In: ____ Divinas aventuras: histórias da mitologia grega. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p.39-41 in CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto; TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves. Vontade de Saber Português. 7, 1. ed. São Paulo: FTD, 2012

Questões referentes ao texto:

Questão 01) O texto narra o surgimento de deuses. Quais são eles?

R.: _____

Questão 02) No final do texto, há uma explicação para a origem de alguns sentimentos. Quais sentimentos são esses?

R.: _____

Questão 03) O texto lido é uma narrativa mitológica e apresenta um aspecto simbólico. Identifique esse aspecto simbólico com passagens do texto.

R.: _____

Questão 04) No texto, apresentam-se algumas virtudes de Zeus. Quais?

R.: _____

Questão 05) Por qual razão os mortais se dirigiam a Cronos fazendo-lhe pedidos?

R.: _____

Questão 06) Zeus, para libertar seus irmãos, travou uma batalha com seu pai, Cronos. De qual forma ocorreu a batalha?

R.: _____

Questão 07) Na frase “Deve apresentar-se diante de seu pai como se fosse um simples mortal e dar-**lhe** esta poção.”, o pronome **lhe** faz referência a:

R.: _____

Questão 08) Em “ ‘O que passou, passou’, era o que ele **lhes** dizia, curta e secamente.”, a palavra **lhes** refere-se a:

R.: _____

Questão 09) Na frase “Métis entregou-**me** um lindo frasco de vidro que continha um líquido brilhante (...)”, o pronome **me** refere-se à quem?

R.: _____

Obs.: As questões de 01 a 06 foram feitas com base em CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto; TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves. Vontade de Saber Português. 7, 1. ed. São Paulo: FTD, 2012. p. 235 e 236.

APÊNDICE D – Atividades Interventivas

Atividades de Intervenção Pedagógica III

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

Leia o texto, atentando-se para os pronomes que estão em negrito.

- Cada pronome em negrito refere-se à qual palavra? (Professor vai lendo com alunos e questionando, durante a leitura, quais são os referentes de cada pronome negrito.)

O leão da Nemeia

Hércules nem ao menos se sentara à beira do caminho, como fizera o seu informante. Dirigira o interrogatório de pé, tentando obter respostas rápidas. Tão logo conseguiu, continuou seu caminho, a fim de realizar o trabalho.

Num determinado ponto, percebeu que a estrada principal seguia por fora, e, tal como informara o homem à beira da estrada, um trilho avançava por dentro da floresta.

-Deve ser este o caminho que leva à caverna. E pelo modo como cresceu o mato, há muito não é utilizado.

Já **se** preparava para seguir, quando alguém **o** alertou:

- Não entre aí! Não entre aí, senhor! – Quando se virou, o outro concluiu: - Esse caminho vai dar na casa do leão.

- Eu sei. É o leão que eu procuro – respondeu Hércules, para surpresa do outro.

-O leão? O senhor disse que está procurando o leão da Nemeia? – alarmou-se o viandante.

-Eu vou matá-**lo**.

O sujeito encarou-**o** com seriedade. Com certeza, julgou-**o** louco. E concluiu, a seguir:

-Boa sorte! Se o senhor pretende enfrentar o leão, vai precisar de muita.

Assim que o viandante se pôs em movimento, Hércules retomou o seu trilho mata adentro. Andou até anoitecer, sem ver nenhum sinal de caverna, e decidiu descansar junto de um riacho. Como sentisse sede, tomou água fresca. E, como estava muito cansado da caminhada, adormeceu antes de comer.

Dia seguinte, mal se lavou, comeu alguma coisa e seguiu caminho. Andou o dia inteiro sem encontrar a caverna. Dia seguinte, aconteceu igual. Por fim, após uma semana de caminhada, chegou a um ponto onde o trilho se abria e avistou na parte baixa de uma encosta a entrada de uma caverna.

-Lá está a casa da besta. Se **ela** tudo ouve e tudo adivinha, já deve saber que ando no seu encalço.

Hércules falou consigo mesmo, sem diminuir os passos.

À medida que avançava, procurava um ponto de boa visibilidade. E, ao se aproximar do objetivo, colocou-se atrás de um arbusto e esperou por algum sinal da fera.

-Se o leão vive nessa caverna, logo dará sinal. Ele não pode ficar o tempo todo enfiado lá dentro.

Recordou-se então do que o informante **lhe** dissera sobre duas saídas, de maneira que o leão poderia sair pela outra, enquanto **ele** vigiava aquela. Pensou no assunto, e concluiu que o melhor era permanecer ali mesmo.

-De qualquer modo, não tem como vigiar as duas saídas. Portanto, o melhor é esperar.

Decidido, tratou de colocar-se na posição mais confortável. Porém não descansou muito. Logo, ouviu um estalido não distante, e, ao levantar os olhos, viu o leão arrastando sua presa para a caverna.

O animal impunha respeito. Jamais vira um daquele tamanho. Devia ter atacado o homem naquele momento, pois o sangue ainda escorria de sua bocarra monstruosa. Hércules pensou numa maneira de se aproximar da fera sem ser percebido e, em seguida, atacá-**la**. Dessa forma, tinha melhores chances de sucesso.

E assim fez. Quando se achava bem próximo, atraiu a atenção do monstro com um ruído intencional. E, assim que o animal se voltou na sua direção, ele disparou a flecha. Para sua surpresa, a pele do leão era invulnerável e a seta desviou-se sem conseguir feri-**lo**.

Por um instante caça e caçador se defrontaram com olhos de medo. Hércules tinha consciência de que, se não pensasse rápido, a fera o devoraria. Ao contrário do imaginado, o leão, não habituado a ser enfrentado, abandonou sua presa e fugiu para dentro do esconderijo.

-Ah!, bicho danado, não adianta fugir! A sua hora chegou!

Diante da fuga, o herói correu no encalço da fera, invadindo seu refúgio. Lembrando-se de que o covil do monstro tinha duas saídas, rolou uma pedra e fechou a saída que ficaria às suas costas. Assim, o leão não o surpreenderia por trás.

-Agora, quero ver... Se quiser me pegar, terá de ser pela frente. Cara a cara. Onde está, bicho danado? Apareça!

O animal aguardava por ele num ponto onde a caverna se abria num salão alto e largo. Sentada sobre as patas traseiras numa saliência privilegiada, a fera só esperava o aparecimento do herói para devorá-lo. Hércules, sabendo que a pele do animal era invulnerável, se prevenira, substituindo o arco por um pesado porrete.

Surpresa com a atitude do caçador, a caça deixou sua posição e recuou até o fundo do salão. Hércules sentiu o momento de vantagem e foi atrás do monstro, acertando-lhe um golpe violento. A fera ficou atordoada com a força do golpe, porém a arma escapou-lhe das mãos e voou longe com o golpe.

Desarmado, Hércules avançou contra o animal, antes que ele se recuperasse do golpe. E, abraçando-se a ele, apertou-o com toda a força entre seus poderosos braços. O animal resistiu, tentou escapar ao abraço mortal, mas não conseguiu. O caçador soltou a fera somente depois que sentiu os seus ossos estralarem.

-Morre, monstro! Morre!

O animal, caído, ainda estremeceu, tentando se levantar. Antes que reunisse forças para tanto, o herói prendeu a cabeça sob o braço poderoso e torceu até quebrar o pescoço.

-Pronto! Sua vida de terror chegou ao fim! Nunca mais alguém vai precisar temer o leão da Nemeia.

Quando soltou a cabeça do animal, ela caiu por terra, inanimada. O leão da Nemeia estava morto e a primeira tarefa de Hércules, cumprida. Euristeu foi informado do sucesso do

concorrente. E Zeus transformou o Leão da Nemeia numa constelação, a fim de que ninguém se esquecesse do feito de Hércules.

GALDINO, Luiz. O Leão da Nemeia. In: CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto; TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves. Vontade de Saber Português. 7, 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

APÊNDICE E – Atividades Interventivas

Atividades de Intervenção Pedagógica IV

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

Leia o texto e complete os espaços com os pronomes adequados:

-Utilize estes pronomes e formas pronominais: ele- ela- lhe- lo- la- o- a- os- as- los- las- eles- elas- eu –me.

Prometeu

Prometeu era um jovem Titã [...]. Embora soubesse que o soberano dos céus se irritava quando _____ faziam perguntas muito diretas, não hesitava em confrontá-_____ sempre que queria saber alguma coisa.

Certa manhã, dirigiu-se a Zeus e disse:

-Oh, grande senhor dos Raios, não compreendo seu propósito. O senhor colocou a raça humana sobre a Terra, mas insiste em mantê-_____ na ignorância e na escuridão.

-Da raça humana cuido _____ - respondeu Zeus. – O que você chama de ignorância é inocência. O que você chama de escuridão é a sombra de minha vontade. Os mortais estão felizes como estão. E foram concebidos de tal forma que vão continuar felizes até que alguém _____ convença do contrário. Para mim esse assunto está encerrado.

Mas Prometeu continuou:

- Olhe para Terra. Olhe para os homens. [...] Por que o senhor se recusa a dar aos homens o dom do fogo?

Zeus responde:

- Por acaso não sabe, jovem Prometeu, que para cada dom existe uma punição? É assim que as Moiras fiam o destino, ao qual até mesmo os deuses devem se submeter. Os mortais não conhecem o fogo, é verdade, nem os ofícios que dele advêm. Por outro lado,

também não conhecem a doença, a velhice, a guerra, nem aquela peste interior chamada preocupação. Acredite em mim, _____ estão felizes sem o fogo. E assim devem permanecer.

[...]

Prometeu não se deu por satisfeito. [...] Na madrugada, levantou-se de seu sofá e, pé ante pé, atravessou o Olimpo. Segurava um caniço dentro do qual havia um pavio de fibras secas. Assim que chegou à beira do monte, esticou o braço em direção ao horizonte leste – onde brilhavam os primeiros raios de sol- e deixou que o pavio se acendesse no fogo. Em seguida, escondeu o caniço em sua túnica e desceu à Terra.

De início, os homens ficaram assustados com o presente. [...] _____ agradeceram a Prometeu e pediram que _____ levasse o presente de volta. Mas prometeu buscou a carne de um cervo caçado recentemente e a segurou sobre o fogo. Quando a carne começou a assar e a crepitar, impregnando a caverna com seu cheiro delicioso, as pessoas se deixaram levar pela fome e se lançaram sobre o assado, devorando-_____ voluptuosamente e queimando suas línguas.

- Isso que trouxe de presente chama-se “fogo” – explicou Prometeu. – Trata-se de um espírito indomável, um pequeno irmão do sol. Mas se for tratado com cuidado, poderá mudar a vida de toda a humanidade. [...]

Algum tempo depois, Zeus olhou do alto do Olimpo e ficou perplexo. Tudo havia mudado. Os homens haviam deixado suas cavernas. Zeus viu cabanas de lenhadores, fazendas, vilarejos, cidades muradas, e até mesmo um castelo ou dois. Os homens cozinhavam os alimentos e carregavam tochas para iluminar seu caminho à noite. No interior de oficinas flamejantes, fabricavam cochos, quilhas, espadas e lanças. Construía navios e costuravam velas, ousando se aproveitar da fúria dos ventos para se locomover. Usavam capacetes e travavam batalhas [...].

Zeus ficou furioso e imediatamente apanhou o maior raio de que dispunha.

- Se eles querem fogo – disse ele a si mesmo -, fogo _____ terão! E muito mais do que pediram! Vou transformar aquele mísero planeta que eles chamam de Terra em um monte de cinzas! – Mas de repente, uma ideia surgiu em sua mente e Zeus baixou o braço. – Além de vingança –prosseguiu -, quero diversão! Que eles se destruam com suas próprias mãos e suas

próprias descobertas! Vai ser um espetáculo longo, muito interessante de ver! Deles posso cuidar depois. Meu assunto agora é com Prometeu!

Zeus chamou sua guarda de gigantes e ordenou que eles prendessem Prometeu, levassem-no até o Cáucaso e ____ amarrassem ao pico de uma montanha com correntes tão fortes – especialmente forjadas por Hefesto – que nem um Titã em fúria seria capaz de arrebatá-____. Feito isso, chamou dois abutres e mandou que ____ comessem lentamente o fígado daquele obstinado amigo dos mortais.

Os homens sabiam que algo de terrível acontecia na tal montanha, mas não sabiam exatamente o quê. O vento uivava como um gigante atormentado e, às vezes, gritava como as aves de rapina.

Prometeu permaneceu ali durante muitos séculos, até nascer outro herói suficientemente corajoso para desafiar os deuses. Esse herói foi Héracles, que subiu até a montanha, cortou as correntes que prendiam Prometeu e matou os abutres.

Bernard Evslin. Heróis, deuses e monstros da mitologia grega. São Paulo: Arxjovem, 2006. p. 83-86. In: COSTA, Cibele Lopresti...[et. al]. Para viver juntos: português, 7º ano: ensino fundamental.-3 ed.- São Paulo: Edições SM., 2012.

APÊNDICE F – Atividades Interventivas

Atividades de Intervenção Pedagógica V (atividades de domínio conceitual)

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

Pronomes: elementos de coesão e referenciação

- **Pronomes:** palavras que podem ser substitutas de outras. (Campos, 2014, p.89). Podem, ainda, acompanhar outras palavras.
- **Pronomes pessoais:** chamados assim porque indicam as pessoas ligadas aos verbos. (Campos, 2014, p.90)
- Os pronomes pessoais são as únicas palavras que possuem a característica peculiar de variar a sua forma lexical de acordo com a função que desempenham.
- Desempenhando a função de sujeito: eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas.
- Desempenham a função de complementos verbais: me, mim, te, ti, se, si, o, a, lhe, nos, vos, etc. (Campos, 2014, p.143)
- As formas pronominais “na, no, nas, nos, la, lo, las, los”, são variantes dos pronomes oblíquos a, o, as, os (Campos, 2014, p.153)
- **Coesão referencial:** Sousa e Machado (2014) definem a coesão referencial como uma expressão utilizada para identificar as sinalizações linguísticas que possibilitam a recuperação, no texto, dos elementos referidos na sequência textual.
- “A **coesão referencial** é um processo linguístico que remete a interpretação de um elemento expresso no texto a outro já utilizado para construir esse texto. Um item faz referência a outro quando não pode ser interpretado por si mesmo, mas em relação a outro; quando a significação de um está associada à significação do outro. A coesão referencial ocorre por meio de elementos que retomam termos já explicitados no texto.” (Machado e Sousa, 2014, p.20).

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um ensino de gramática:** orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

MACHADO, Veruska Ribeiro; SOUSA, Rosineide Magalhães de. Coesão referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. *In:* BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. A. de L.; MACHADO, V. R.; SOUSA, R. M. de. (orgs). Por que a escola não ensina gramática assim?. São Paulo:Parábola Editorial, 2014.

APÊNDICE G – Atividades Interventivas

Atividades de Intervenção Pedagógica VII (atividade de domínio conceitual)

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

Pronomes pessoais:

Classificação tradicional:

- **Pronomes pessoais** – Os pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso e a não pessoa (não *eu*, não *tu*), considerada, pela tradição, a 3.ª pessoa.

1.ª pessoa: *eu* (singular), *nós* (plural),

2.ª pessoa: *tu* (singular), *vós* (plural) e

3.ª pessoa: *ele, ela* (singular), *eles, elas* (plural).

O plural *nós* indica *eu* mais outra ou outras pessoas, e não *eu + eu*.

- As formas *eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*, que funcionam como sujeito, se dizem *retas*. A cada um destes pronomes pessoais retos corresponde um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento e pode apresentar-se em forma átona ou forma tônica. Ao contrário das formas átonas, as tônicas vêm sempre presas a preposição. (Bechara, 2009)
- A seguir, apresenta-se quadro com os pronomes pessoais:

Quadro de pronomes pessoais

PRONOMES PESSOAIS RETOS			PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS	
			átonos (sem prep.)	tônicos (c/prep.)
Singular	1.ª pessoa	<i>Eu</i>	<i>Me</i>	<i>Mim</i>
	2.ª pessoa	<i>Tu</i>	<i>Te</i>	<i>Ti</i>
	3.ª pessoa	<i>ele, ela</i>	<i>lhe, o, a, se</i>	<i>ele, ela, si</i>
Plural	1.ª pessoa	<i>Nós</i>	<i>Nos</i>	<i>Nós</i>
	2.ª pessoa	<i>Vós</i>	<i>Vos</i>	<i>Vós</i>

	3. ^a pessoa	<i>eles, elas</i>	<i>lhes, os, as, se</i>	<i>eles, elas, si</i>
--	------------------------	-------------------	-------------------------	-----------------------

FONTE: Bechara, 2009.

Classificação recente:

- De acordo com Ataliba (2016), os pronomes pessoais passam por mudanças constantemente. Segundo o autor, estudos atuais sinalizam uma nova reorganização no PB (Português Brasileiro). Aborda que essa reorganização ocorre especialmente na modalidade falada e que isso apresenta consequências na estrutura sintática da língua.
- A seguir, faz-se uma apresentação do quadro dos pronomes pessoais no PB recentemente.

Quadro dos pronomes pessoais no PB

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1 ^a pessoa sg.	<i>Eu</i>	<i>me, mim, comigo</i>	<i>eu, a gente</i>	<i>eu, me, mim, Prep + eu, mim</i>
2 ^a pessoa sg.	<i>tu, você, o senhor, a senhora</i>	<i>te, ti, contigo, Prep + o senhor, com a senhora</i>	<i>você/ocê/tu</i>	<i>você/ocê/cê, te, ti, Prep + você/ocê (=docê, cocê)</i>
3 ^a pessoa sg.	<i>ele, ela</i>	<i>o/a, lhe, se, si, consigo</i>	<i>ele/ei, ela</i>	<i>ele, ela, lhe, Prep + ele, ela</i>
1 ^a pessoa pl.	<i>Nós</i>	<i>nos, conosco</i>	<i>a gente</i>	<i>a gente, Prep + a gente</i>
2 ^a pessoa pl.	<i>vós, os senhores, as senhoras</i>	<i>vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras</i>	<i>Vocês/ocês/cês</i>	<i>vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês</i>
3 ^a pessoa pl.	<i>eles, elas</i>	<i>os/as, lhes, se, si, consigo</i>	<i>eles/eis, elas</i>	<i>eles/eis, elas, Prep + eles/eis, elas</i>

FONTE: Castilho, 2016

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1. ed., 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

APÊNDICE H – Atividades Interventivas

Atividades de Intervenção Pedagógica VIII

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

Livro “Eros e Psiquê” - Lendo e identificando referentes (p.10-36)

Questão) Quais são os referentes de cada um dos pronomes?

-Ler o livro com alunos e solicitar a identificação dos referentes durante a leitura. Realizar a anotação de código do estudante que responde e registrar, ainda, a resposta dada.

OBS.: Durante a leitura, além da identificação de termos anaforizados e termos anaforizantes, o professor estabelecerá momentos de discussão da compreensão das partes do livro lido, oportunizando a compreensão geral do livro.

p.10:

la: beleza- _____

la: jovem- _____

se: nova crença- _____

p.11:

lhe: virgem- _____

p.12:

ela: Vênus- _____

o: filho- _____

a: Psiquê- _____

la: Vênus- _____

ela: Vênus- _____

p.13:

ele: pobre diabo- _____

la: Vênus- _____

p. 14:

a: Vênus- _____

lhe: Psiquê- _____

lhe: Seu pai- _____

p.16:

lo: semelhante crime- _____

p.17:

lhe: Psiquê- _____

o: vestido- _____

a: Psiquê- _____

la: Psiquê- _____

p.18:

lhe: Psiquê- _____

elas: árvores- _____

lhes: as demais partes da casa- _____

lãs: as demais partes da casa- _____

p.19:

lhe: Psiquê- _____

p.21:

las: irmãs- _____

p.23:

lhe: marido- _____

o: marido- _____

o: marido- _____

lhe: marido- _____

p.26:

lhes: irmãs- _____

p.27:

as: irmãs- _____

p.28:

lhe: marido- _____

p.30:

lhes: pais- _____

las: duas vampiras- _____

p.34:

lhes: irmãs- _____

APÊNDICE I – Atividades Interventivas

Atividades de Intervenção Pedagógica IX

Ano de escolaridade: 9º ano do ensino fundamental II – Turma: 901

Estudante: _____ código: _____

Professor responsável: Nelson de Moraes

Livro “Eros e Psiquê” - Identificando referentes - diagnóstico final (p.37-76)

OBS.: Os alunos serão orientados a lerem as p.37-76 em casa. Posteriormente, desenvolverão as atividades de identificação de referentes como diagnóstico final.

Questão 01) Na frase “(...) toma de um punhal, afia-o bem e, sem que ninguém **o** veja, esconde-o no leito onde costumava dormir; consegue uma lâmpada pequena, de luz forte, enche-a de azeite e **a** oculta dentro de uma vasilha.” (p.37), quais são os referentes dos pronomes destacados?

Pronome **o**: _____ Pronome **a**: _____

Questão 02) Em “Ela não contém o desejo de pegar e examiná-**las**” (p.40), o pronome **las** refere-se a: _____

Questão 03) Na sentença “(...) colhe-**a** num redemoinho e mansamente **a** conduz até suas margens floridas.”(p.42), os pronomes destacados referem-se a: _____

Questão 04) Na frase “A ave pousa ao lado dela e **lhe** diz que seu filho havia se queimado (...)”, (p.47), o pronome **lhe** está substituindo qual palavra? _____

Questão 05) Em “Aliás, como haverias de respeitá-**lo** se és tu quem **lhe** consegue as amantes (...)”, (p.49), os pronomes **lo** e **lhe** fazem referência a: _____

Questão 06) Na sequência textual “É a **ela** que devo recorrer para castigar esse maroto, esvaziando-**lhe** a aljava, tomando-**lhe** as flechas, desatando-**lhe** o arco, apagando-**lhe** o archote e, mais ainda, domando-**lhe** o corpo com poções bem fortes.”(p.50), quais são as palavras às quais os pronomes destacados estão se referindo?

Pronome **ela**:_____ Pronome **lhe**:_____

Questão 07) Nas frases seguintes, identifique os termos anaforizados pelos pronomes destacados)

I - “**Elas**, que sabem o que se passara, tratam de aplacar a fúria de Vênus” (p.51)

R.: _____

II- “(...) Juno **lhe** aparece em todo esplendor de sua majestade.” (p.55)

R.:_____

Questão 08) Em “Manda preparar o carro que Vulcano, o sutil ouvires, **lhe** dera de presente de núpcias, e no qual pusera **ele** todo o seu talento: obra embelezada pelo trabalho de lima que, reduzindo-**lhe** a quantidade de ouro, por cinzelá-**la**, mais preciosa a tornou.” (p.56 e 57), identifique os termos referentes dos pronomes destacados.

Pronome **lhe** (1ª ocorrência):_____ Pronome **ele**:_____

Pronome **lhe** (2ª ocorrência):_____ Pronome **la**:_____

Questão 09) Na frase “Ativa, **ela** corre de um lado para outro (...).” (p.61), o pronome **ela** está substituindo qual palavra?_____

Questão 10) Em “Ela ouviu com toda atenção as instruções que **ele** lhe ditou e **as** seguiu ponto por ponto (...).” (p.63), os pronomes destacados referem-se a:

Pronome **ele**:_____ Pronome **as**:_____

Questão 11) Na frase “Por isso mesmo, cumpre pôr fim a esses desregramentos, aprisionando-**o** de uma vez por todas nos laços do matrimônio.” (p.75-76), o pronome **o** refere-se à qual termo mencionado anteriormente?_____